



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 2 (58) / 2022

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания ISSN 2409–5591

Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Анна Цимбал,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 08.07.2022 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 12. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2022 г.



Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением ученого совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 3 от 29.06.2022 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического мастерства Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Богинская Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического мастерства Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Болотова М. И. – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и методики преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Черный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пауленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарева Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Pedagogical Excellence, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Boginskaya Yu. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Pedagogical Excellence, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Bolotova M. I. – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, FSBEI HE «Orenburg State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.



Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
ГЛУЗМАН А. В. 8

**ИСТОРИЯ,
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

ДЕГТЕРЕНКО Л. Н.

Персональный компетентностный
профиль как новый механизм
взаимодействия выпускника
вуза и работодателя в эпоху
цифровизации 10

РАЗБЕГЛОВА Т. П.

Концепция личностного
знания Майкла Полани
как эпистемологический
базис современного
педагогического образования..... 27

ИВАНОВА Е. Ю.

Этнокультурные традиции
как средство патриотического
воспитания крымских караимов... 33

ЛАГУСЕВ Ю. М.

Творческая самореализация
будущих бакалавров туризма
в процессе изучения дисциплины
«Отечественный и зарубежный
опыт организации услуг
и обслуживания в индустрии
туризма и гостеприимства»..... 37

*МИЛЬКЕВИЧ О. А.,
СЕРГЕЕВА В. П.*

Социально-культурные практики
как средство становления
участников образовательных
отношений субъектами культуры... 41

**МОДЕРНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ
И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**

*ГОРБОВА Н. В.,
СЕЛЕЗНЕВА И. П.*

Формирование иноязычной
социокультурной компетенции 48

НУЖНАЯ Л. В.

Реализация концепции
смешанного обучения
в профессиональной
подготовке учителей
иностранный язык..... 55

*ПАВЛОВА Н. Ю.,
КУЛЬГАВИЮК В. В.*

Грамматика в обучении
деловому общению
на английском языке..... 59

ГЛУЗМАН А. А.

Самосовершенствование
личности: краткий
философский
и педагогический анализ..... 64

ИЛАНЬ

Этапы становления
и развития системы
профессионального
музыкального образования
аккордеонистов
Внутренней Монголии Китая..... 68

ЛУ ЧЖАОСИН

Консерватории
и музыкальные
библиотеки в КНР..... 75



*КАПЛУНОВИЧ С. М.,
КАПЛУНОВИЧ И. Я.*

Возможность формирования универсальных компетенций у будущих управленцев посредством внедрения координационных механизмов Г. Минцберга в учебный процесс вуза..... 79

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА:

ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

СИМОНОВА Т.Н., БАЕВА А.В.

Формирование пространственного образа «Я» детей с ТМНР в современных условиях модернизации образования..... 86

ИНШАКОВА О. Б., ВАСИЛЬЕВА М. В.

Сравнительный анализ становления смысловой стороны чтения у учащихся с дизартрией... 90

*СЕРГЕЕВА А. И.,
ФАЙЗУЛЛАЕВА Е. Д.,*

Анализ и систематизация методов оценки развития сенсомоторных функций у детей с речевыми нарушениями..... 99

МОРОЗОВА В.В.

Недоразвитие фонетико-фонематической системы дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 111

ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

АБДУЛЛИН А. Г.

Психологическая коррекция эмоциональных нарушений как средство профилактики противоправного поведения и жестокости подростков..... 117

ГОРБУНОВА Н. В., ФЕТИСОВ А. С.

Психологическое здоровье личности: состояние и механизмы сохранения..... 122

*НИКИФОРОВА Т.Ю.,
БЕССОНОВА О.А.,*

К вопросу о предупреждении профессиональной дезадаптации специалистов в условиях современных социальных вызовов 126

*КРАСНЯНСКАЯ Т.М., ТЫЛЕЦ В.Г., Д.
ИОХВИДОВ В.В.*

Атрибуция ситуаций неопределенности в параметрах опасности/безопасности носителями основных хронобиотипов..... 133

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ЧЕРНАЯ А.В., ПАНЧЕНКО К.С.

Дизайн-проект психологического исследования личностных предикторов профессионального самоопределения абитуриентов на этапе поступления в вуз..... 142

ПОНОМАРЕВА Е. Ю.

Ценностные ориентации в структуре индивидуальности обучающихся высшей школы..... 149

КУБАТИНА Ю.А.

Саморегуляция как компонент личностной автономии практического психолога на разных этапах профессионального генеза 153

СМИРНОВА Р.В., ДЖАНГАЗИЕВА А.С.

Стрессоустойчивость как основа формирования безопасного поведения старшеклассников..... 158

НАШИ АВТОРЫ 164



COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	8
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>DEGTERENKO L. N.</i>	
Personal Competence Profile as a New Mechanism of Interaction Between Graduates and Employers in the Era of Digitalization.....	10
<i>RAZBEGLOVA T. P.</i>	
Michael Polanyi's Concept of Personal Knowledge as the Epistemological Basis for Modern Teacher Education.....	27
<i>IVANOVA E. YU.</i>	
Ethno-Cultural Traditions as a Means of Patriotic Education of the Crimean Karaites.....	33
<i>LAGUSEV YU. M.</i>	
Creative Self-Realization of Future Bachelors of Tourism While Studying the Discipline “National and Foreign Experience in Organizing Services and Maintenance in the Tourism Industry and Hospitality”.....	37
<i>MILKEVICH O. A., SERGEEVA V. P.</i>	
Socio-Cultural Practices as a Means for Participants of Educational Relations to Becoming Cultural Subjects.....	41
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>GORBOVA N. V., SELEZNEVA I. P.</i>	
Formation of Foreign-Language Socio-Cultural Competence Using Group Learning Technology on the Moodle Platform.....	48
<i>NUZHAYAYA L. V.</i>	
Implementation of the Integrated Learning Concept in the Professional Training of Foreign Language Teachers.....	55
<i>PAVLOVA N. YU., KULGAVYUK V. V.</i>	
Grammar in Teaching Business Communication in English.....	59
<i>GLUZMAN A. A.</i>	
Personal Self-Improvement: a Brief Philosophical and Pedagogical Review.....	64
<i>ILAN</i>	
Stages of Formation and Development of the System of Professional Musical Education of Accordionists in the Inner Mongolia of China.....	68
<i>LU ZHAOXING</i>	
Conservatories and Music Libraries in the People’s Republic of China.....	75
<i>KAPLUNOVICH S. M., KAPLUNOVICH I. YA.</i>	
The Possibility of Formation of Universal Competencies in Future Managers Through the Introduction of Coordination Mechanisms of G. Mintzberg in the Educational Process of the University.....	79
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>SIMONOVA T. N., BAEVA A. V.</i>	
Formation of the Spatial Image of the “P” of Children With Severe Multiple Developmental Disorders in Modern Conditions of Modernization of Education	86



INSHAKOVA O. B., VASILEVA M. V.

Comparative Analysis
of the Formation of the Semantic
Side of Reading in Students
With Dysarthria..... 90

SERGEEVA A. I., FAYZULLAEVA E. D.

Analysis and Systematization
of Methods for Assessing
the Development of Sensorimotor
Functions in Children
With Speech Disorders..... 99

MOROZOVA V. V.

Underdevelopment of the Phonetic-
Phonemic System in Preschool
Children With Cerebral-Organic
Mental Retardation..... 111

**THEORETICAL
AND METHODOLOGICAL BASES
AND MODERN PRACTICES
OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

ABDULLIN A. G.

Psychological Correction
of Emotional Disorders as a Means
of Preventing Delinquent Behavior
and Cruelty Among Adolescents... 117

GORBUNOVA N. V., FETISOV A. S.

Psychological Health
of the Individual: the State
and Mechanisms of Preservation... 122

NIKIFOROVA T. YU., BESSONOVA O. A.

Prevention of Professional
Disadaptation of Specialists
in the Conditions of Modern Social
Challenges..... 126

*KRASNYANSKAYA T. M., TYLETS V. G.,
IOKHVIDOV V. V.*

Attribution of Situations
of Uncertainty in Hazard/Safety
Parameters by Carriers
of Basic Chronobiotypes..... 133

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

CHERNAYA A. V., PANCHENKO K. S.

Design of a Psychological Study
of Personal Predictors
of Professional Self-Determination
of Applicants at the Stage
of Entering University..... 142

PONOMAREVA E. YU.

Value Orientations in the Structure
of Higher School Students'
Personality..... 149

KUBATINA YU. A.

Self-Regulation as a Component
of Personal Autonomy
of the Practical Psychologist
at Different Stages
of Professional Genesis..... 153

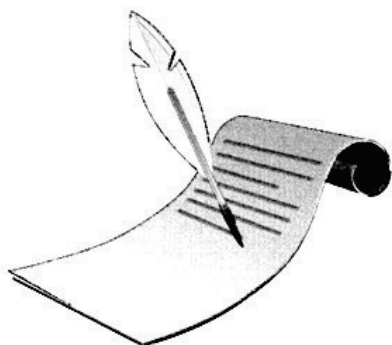
*SMIRNOVA R. V., TARASOVA I. V.,
DZHANGAZIEVA A. S.*

Stress Tolerance as the Basis
for the Formation of Safe Behavior
of High School Students..... 158





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Редакционная коллегия рада предложить вам второй в этом году выпуск научно-практического журнала «Гуманитарные науки». Наш журнал имеет своей целью представить вниманию коллег и обучающихся результаты исследований в области теории и истории педагогики, методологии педагогического образования, психологических практик как в образовании, так и в психологическом сопровождении в целом. Следуя требованиям Высшей аттестационной комиссии, редакционная коллегия журнала формирует содержание каждого выпуска с учетом актуальности проводимых исследований, их своевременности и результативности и обеспечивает возможность коллегам, которые только начинают свою исследовательскую деятельность, представить отдельные положения своих будущих научных работ.

В содержание журнала включены статьи ученых из университетов разных городов – Астрахани, Великого Новгорода, Краснодара, Красноярска, Липецка, Москвы, Новочеркасска, Орла, Санкт-Петербурга, Севастополя, Симферополя, Ставрополя, Тамбова, Томска, Ялты. Сохранение академических связей является приоритетным направлением в редакционной политике журнала. Мы уверены в том, что принципы открытости и доступности академической среды являются базисными при выстраивании вектора эффективного сотрудничества.

На страницах журнала коллеги с многолетним опытом научной и преподавательской работы делятся своими авторскими методиками и технологиями организации образовательного процесса, результатами эффективных образовательных экспериментов, которые успешно могут быть применены нашими читателями в их педагогической деятельности.



Социальные, экономические, культурные изменения каждый раз предопределяют требования к организации образовательного процесса, качеству предоставляемых образовательных услуг, уровню сформированности компетенции выпускников университетских программ, их способности и готовности применять полученные знания в профессиональной деятельности. И в связи с этим перед работниками образовательных организаций высшего образования стоит задача своевременно реагировать на требования времени и действовать в соответствии с требованиями федеральных стандартов при подготовке обучающихся для работы в дошкольных, общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях.

Уже традиционно редакционная коллегия объединяет статьи по их содержанию в рубрики, позволяя читателям обратиться к одной из них с учетом их профессиональных интересов. Статьи из рубрики *«История, теория и методология педагогического образования»* раскрывают опыт реализации отечественных образовательных практик XIX–XX вв. и возможность их применения на современном этапе и могут быть полезны тем, кого интересует идея преемственности в отечественной и зарубежной педагогике. В рубрике *«Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития»* содержатся рекомендации авторов к формированию иноязычной компетенции будущих учителей иностранного языка, развитию профессиональных навыков учителей музыки. Материалы рубрики *«Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы»* могут быть использованы в работе специалистов, курирующих обучающихся с задержкой психического развития, тяжелыми множественными нарушениями развития, с различной степенью выраженности дизартрии. О психологическом здоровье обучающихся, их готовности к профессиональному самоопределению так же, как и о психологической коррекции возможных эмоциональных нарушений, пишут авторы статей, объединенных в рубриках *«Тео-*

ретико-методологические основы и современные практики психологической науки» и *«Психологическое сопровождение образовательной среды»*.

За долгие годы работы у нашего журнала уже появились постоянные авторы, которых мы благодарим за доверие и сотрудничество, и выражаем благодарность тем авторам, которые впервые на страницах журнала поделились результатами своих исследований.

Редколлегия приглашает авторов к публикации статей в следующих выпусках журнала «Гуманитарные науки». С требованиями к публикации и ее условиями можно ознакомиться на сайте учредителя журнала – ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», а также на сайте Гуманитарно-педагогической академии.

С уважением,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, член-корреспондент РАН, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым

Александр Глузман





ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Дегтеренко Л.Н.

УДК 378.1

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ КАК НОВЫЙ МЕХАНИЗМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЫПУСКНИКА ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Никогда еще мир не менялся так стремительно, как сегодня. Два-три десятилетия назад никто из нас не предполагал, что интернет вещей, мобильные технологии, облачные хранилища, большие данные, дополненная реальность, блокчейн и социальные медиа радикально трансформируют жизнедеятельность общества на всех его уровнях и прочно войдут в нашу жизнь. Мы и наши современники – свидетели цифровой трансформации общества, которая затрагивает все сферы общественной жизни: систему государственной власти, функционирование государственных компаний и бизнес-среды, образование и личность в том числе.

Говоря о цифровой трансформации образования, мы подразумеваем те изменения, которые обуславливают достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий [18, с. 9]. Цифровые технологии помогают на деле использовать новые педагогические практики, новые модели организации и проведения учебной деятельности, а также выстраивать систему коммуникации обучающихся и выпускников образовательных организаций с потенциальными работодателями.

В России, начиная с 1990-х гг., когда была утрачена система распределения выпускников образовательных учреждений на рабо-



чие места, в научно-профессиональной среде назрел, а потом и получил широкое распространение дискуссионный вопрос о качественно новых аспектах взаимодействия работодателей и выпускников.

В настоящем исследовании мы не ставим целью рассмотреть содержание данных дискуссий или обозначить их результаты, проанализировать роль предприятий в системе профессионального образования или дать оценку качества подготовки специалистов образовательными организациями. В рамках настоящей статьи предполагается описание идеи нового формата взаимодействия выпускников образовательных организаций с потенциальными работодателями.

В исследовании приняли участие обучающиеся I-IV курсов в количестве 121 человека. Исследование проводилось с целью анализа результатов трудоустройства обучающихся в период получения профессионального образования, а также выявления имеющихся форматов взаимодействия обучающихся, совмещающих учебу с работой, с работодателем. Сбор данных осуществлялся методом проведения анонимного онлайн-опроса при помощи Google Forms путем формирования случайной выборки респондентов. Срок проведения опроса – январь-март 2021 года.

По результатам анкетирования выявлено, что опрошенные осознают противоречие между требованиями, предъявляемыми работодателями к соискателям вакансий (100 %), и не всегда высоким собственным уровнем профессиональной (практической) подготовки (43,59 %). С учетом полученных результатов и анализа теоретико-методологических подходов к проблеме формирования персонального компетентностного профиля разработана модель указанного профиля, реализуемая в рамках образовательного процесса вуза.

Новизна проведенного исследования заключается в разработке модели персонального компетентностного профиля выпускника, представляющего собой цифровую платформу, разрабатываемую в рамках электронно-инфор-

мационной среды вуза. Посредством этой платформы будет осуществляться цифровое взаимодействие обучающихся, образовательных организаций и работодателей в вопросах образования, профессиональной компетентности и трудоустройства обучающихся.

Как показал проведенный нами социологический опрос («Анализ результатов трудоустройства обучающихся в период получения профессионального образования»), обучающиеся вуза, имевшие опыт трудоустройства в период получения профессионального образования, отмечают, что чаще всего при приеме на работу работодатели просят резюме (87,8 %), проводят тестирование (психологическое, профессиональное, интеллектуальное, личностное и т. п.) (64,9 %), собеседование (97,3 %), принимают на работу с испытательным сроком (33,78 %).

Однако работодателю сегодня нужны либо специалисты с узкосформированными компетенциями (одной-двумя), ориентированными на выполнение конкретных видов профессиональной деятельности и связанными с профессиональными стандартами, либо сотрудники-транспрофессионалы, способные качественно выполнять параллельно несколько видов деятельности. И в том, и в другом случае работодатель хочет получить готового специалиста, а не обучать или даже переобучать его. Та система, которая завязана на резюме, собеседованиях, испытательных сроках, не всегда соответствует ожиданиям работодателя. В первых двух случаях работодатель не может быстро оценить уровень профессиональной готовности специалиста к выполнению должностных обязанностей. В последнем случае, согласно Трудовому кодексу РФ, работодатель не имеет права принимать на работу с испытательным сроком молодого специалиста, недавно (в срок до 1 года) завершившего обучение по программе среднего профессионального или высшего образования, если это их первое место работы по специальности [22].

С другой стороны, испытательный срок для молодого специалиста – это возможность проверить свои силы, понять, твое ли это



призвание, увидеть компанию «изнутри». Однако равно как и для работодателя, резюме и собеседование – это не всегда оптимальный и полноценный шанс презентовать себя как компетентного специалиста.

Данную проблему, особенно в условиях цифровизации общественной жизни, на наш взгляд, способно решить формирование персонального компетентностного профиля молодым специалистом как потенциальным кандидатом на вакантное место.

Теоретическую основу исследования обеспечивают системный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы. В качестве ведущих методов исследования обозначены теоретические (системный анализ литературы, нормативно-правовых документов); эмпирические (моделирование персонального компетентностного профиля); опросно-диагностические (анкетирование).

В ходе работы над исследованием был проведен опрос студентов I–IV курсов ЧОУВО «Международный Институт дизайна и сервиса» очной формы обучения по проблеме анализа результатов трудоустройства обучающихся в период получения профессионального образования. Одной из ключевых целей анкетирования было выявление имеющихся форматов взаимодействия обучающихся, совмещающих учебу с работой, с работодателем.

В опросе приняли участие 121 респондент в возрасте 17–22 лет.

Сбор данных осуществлялся методом проведения анонимного онлайн-опроса путем формирования случайной выборки респондентов. Срок проведения опроса – январь–март 2021 года.

В контексте проблематики нашего исследования весомыми явились следующие вопросы:

1. Имели ли вы опыт трудоустройства в период получения профессионального образования?

2. Связана ли попытка Вашего трудоустройства с профилем получаемого образования?

3. Укажите, через какие этапы трудоустройства осуществлялось взаимодействие с работодателем?

4. Назовите основные способы поиска работы.

5. С какими трудностями Вы столкнулись в период поиска работы?

В проанализированных нами научных трудах мы можем выделить круг методологических подходов к исследованию специфики персонального компетентностного профиля.

Первый подход связан с формированием модели компетентностного профиля. В данном аспекте для нас будет интересен опыт проведения проектно-образовательных интенсивов Университетом 20.35. для рынков НТИ и непосредственное описание самой модели [16]. Авторы концепции рассматривают модель компетентностного профиля, основанную на опыте проведения проектно-образовательных интенсивов Университетом 20.35. для рынков НТИ. Предложенная модель включает три уровня освоения компетенции: инструментальный (чем владеет человек для совершения какой-либо деятельности), концептуальный (уровень и/или степень понимания специфики деятельности), продуктовый (создание продукта, востребованного в обществе или на рынке). Компетентностный профиль содержит информацию как о деятельности, связанной с конкретными предметными областями, так и о метапредметной деятельности (softskills, зона личной ответственности человека).

Второй подход в исследовании обозначенной проблемы представляет собой попытку конкретных образовательных организаций описать практический опыт создания компетентностного профиля обучающихся как будущих специалистов.

В рамках данного подхода Л. Ю. Кирина представляет процесс проектирования taxonomии компетентностного профиля студента направления подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии для отдельной дисциплины или модуля дисциплин в рамках образовательной программы в условиях внедрения ФГОС 3++ [5]. Опираясь на предложенную Университетом 20.35. модель компетентностного профиля, автор для подтверждения освоения обучающимися компетен-



ций предлагает формировать их цифровые следы в виде различных артефактов в ходе образовательной деятельности. На основе проведенного автором анализа требований трудовых функций профстандарта «Специалист по тестированию в области информационных технологий» предложена схема предметных областей, необходимых знаний, умений и действий и ее реализация на инструментальном, концептуальном и продуктивном уровне.

П. А. Ухановым рассматриваются предпосылки создания приложения для учета и контроля получаемых компетенций обучающихся ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет» [23]. К предпосылкам исследователем отнесены цифровизация образования и связанные с ней изменения в структуре обучения и организации образовательного процесса. Не вдаваясь в детальное описание разработанного приложения, автор констатирует, что оно представляет собой базу данных, в которой хранятся выполненные студентами работы, оцененные, в свою очередь, преподавателями вуза. На основе оценок за работы приложение строит диаграмму компетенций обучающегося, под которой П.А. Ухановым подразумевается цифровой компетентностный профиль студента. При этом само понятие цифрового компетентностного профиля в указанной статье не рассматривается, принципы его построения не раскрываются.

Н. А. Поповой формулируется проблема формирования персональной траектории развития студентов в условиях проведения демонстрационного экзамена в вузе по стандартам Ворлдскиллс [15]. На основе анализа существующих теоретико-методологических подходов в отношении исследуемой проблемы автор утверждает, что «понятие «персональный компетентностный профиль» основывается на стыке двух онтологических понятий – «индивидуальной траектории развития» и «индивидуального компетентностного профиля» [15, с. 104]. Как указывает автор исследования, сущность первого понятия связана индивидуально-психологическими качествами личности, а второе – с приобретаемыми умения-

ми и навыками в процессе «специально-организованной деятельности по освоению определенных профессиональных компетенций». Автором понятие «персональный компетентностный профиль» рассматривается в контексте профессионального образования, соответственно, оно напрямую связано с освоением и тренировкой у обучающихся трудовых функций определенной профессиональной сферы.

Исследователем описывается практический опыт формирования персональной траектории развития студентов в условиях проведения демонстрационного экзамена в ЧОУВО «Международный Институт дизайна и сервиса». Автором указывается, что персональный компетентностный профиль представляет собой набор определенного количества компетенций, осваиваемых обучающимися в процессе подготовки к демонстрационным экзаменам по стандартам Ворлдскиллс. Более того, обучающимся в ЧОУВО «Международный Институт Дизайна и Сервиса» представляются широкие возможности параллельного или последовательного (по выбору обучающихся) нескольких компетенций.

Н. А. Поповой делается вывод о том, что разработанная в вузе методика оценки пробного демозамена и формирования персонального компетентностного профиля дает возможность построить динамичную модель персональной траектории развития обучающегося; увидеть, какие знания, навыки и компетенции имеют низкие показатели сформированности, предусмотреть мероприятия по их дальнейшему развитию и тренировке. Ключевым элементом такой динамичной модели является объективизация и постоянный «замер» индивидуальных результатов профессионально-образовательного продвижения студентов в их персональном компетентностном профиле по мере становления их как будущих специалистов.

Е. М. Башариной в работе на основе данных социологического исследования приводятся оценки выпускниками Ивановского государственного университета степени сформированности у них надпрофессиональных ком-



петенций (коммуникативных навыков, умений реагировать на изменения, умений работать с людьми, способности к творчеству, владения иностранными языками, клиентоориентированности, программирования IT-решений, экологического мышления), стремления получить дополнительное образование, направлений дальнейших образовательных траекторий [2]. Заявленное в названии статьи ключевое понятие «компетентностного профиля выпускника вуза» в ее содержании исследователем не раскрывается, но при этом упоминается компетентностная модель выпускника. В связи с этим не совсем понятно, тождественные ли это термины или все же следует их разграничить.

Вопрос формирования компетентностного профиля самими обучающимися рассматривается в исследовании J. E. Holgaard и A. Kolmos, которые указывают, что профиль должен включать четыре типа компетенций: проблемно-ориентированные, структурные, межличностные компетенции и рефлексивные способности [28].

Горохов Д. Е., Пимонов Р. В. под компетентностной моделью (профилем) специалиста (выпускника вуза) понимают совокупность формируемых компетенций, составляющих их знаний, умений, навыков, а также текущие уровни их освоения обучающимися [3; 14]. Авторами разработана и детально описана структурная модель формирования компетенций специалиста, представлено ее теоретико-методологическое обоснование. Как указывают авторы, данная модель объединяет в своем составе три составные модели:

1. Структурную модель деятельности вуза по проектированию и конструированию дидактического процесса.

2. Модель междисциплинарных (внутридисциплинарных) компетентностных связей.

3. Компетентностную модель (профиль) специалиста (выпускника вуза), отражающую перечень компетенций, их взаимосвязи и уровни их освоения.

Исследователями подробно раскрывается методика формирования компетентностного профиля специалиста на примере профессио-

нальных и профессионально-специализированных компетенций в рамках цикла дисциплин кафедры. Данная методика дает возможность преподавателю в образовательном процессе иметь объективное представление о результативности освоения слушателями компетенций как в рамках отдельной дисциплины, так и цикла учебных дисциплин или даже всей специализации. По мнению авторов, анализ компетентностного профиля позволяет педагогу контролировать процесс формирования компетенций, корректировать его в целях изменения индивидуальных траекторий обучения, а также формировать общую модель обучения согласно междисциплинарным компетентностным связям. По мнению исследователей, оценивание уровня сформированности компетенций позволяет осуществлять индивидуализацию образовательной траектории обучающегося и реализацию управляющих воздействий.

Н. С. Алентьев, придерживаясь сложившегося в отечественной педагогической науке подхода к пониманию профессиональной компетентности как интегративного качества личности студента, которое позволяет ему успешно выполнять свою социальную роль, определяя его способность решать современные профессиональные задачи и проблемы в соответствии с изменяющимися требованиями рынка труда, выделяет три этапа ее (профессиональной компетентности) формирования: 1) базовая подготовка студентов с последующей ее профилизацией; 2) выстраивание обучающимся интегративных вертикальных связей между профилирующими модулями и модулями специализации, что позволяет ему выбирать материал для организации различных ситуаций, в том числе и производственных; 3) участие обучающегося в решении учебно-производственных ситуаций за счет соединения профилирующих модулей, практико-ориентированных модулей и модулей специализации, когда вырабатывается опыт решения профессиональных практических задач.

В рамках вышеуказанного подхода научный интерес представляет концепция созда-



ния регионального компетентностного профиля выпускника вуза, который, по сути, представляет собой реальный инструмент связи образования, науки, практики и рынка труда [17; 4]. По мнению авторов, «конструирование регионального компетентностного профиля выпускника на протяжении всей траектории обучения с адаптацией под требования работодателей региона и рынков будущего, с учетом планов технического и организационного перевооружения предприятий региона станет основой для реализации новых образовательных стандартов, направленных на координацию образовательной программы с запросами работодателей. Только таким образом региональная карта востребованности компетенций выстроится с учетом необходимых работнику определенных трудовых функций в рамках профессиональных стандартов» [17, с. 41].

Третий подход ориентирован на анализ практического опыта формирования персонального компетентностного профиля педагогических работников.

Отметим, что на общеевропейском уровне сформирован и общепризнан перечень компетенций профессионала в области образования взрослых. Данный перечень добровольно используется во всех странах – членах ЕС. Авторы отчета (B. J. Buiskool, S. D. Broek, J. A. van Lakerveld, G. K. Zarifis, M. Osborne) в предисловии к нему указывают, что полученные в результате проведенного исследования данные могут быть использованы в качестве «справочника для развития профессионального профиля для работы персонала» [24, с. 9]. Зарубежные коллеги называют три группы компетенций:

1. Общие компетенции (самообразование и самоорганизация, коммуникативная (командообразование и нетворкинг), ответственность за дальнейшее развитие обучения взрослых, готовность быть экспертом в области обучения/практики, возможность использовать различные методы, стили и техники обучения, компетенция мотивирования, способность осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к обучающимся);

2. Специальные компетенции, связанные с непосредственным участием в процессе обучения (способность анализировать потребности взрослых учащихся в обучении, способность проектировать процесс обучения, быть фасилитатором процесса обучения, быть оценщиком процесса обучения, быть консультантом по вопросам карьеры, жизни, дальнейшего развития, быть разработчиком образовательной программы);

3. Специальные компетенции, связанные с обеспечением процесса обучения (финансовая ответственность, готовность быть менеджером по персоналу, быть менеджером по управлению командой и управлению качеством образовательных услуг, работа с PR и маркетингом, поддержка в административных вопросах (ведение документации, связанной с регистрацией обучающихся, их оцениванием, подбором помещений, составлением расписания и т. п.), быть фасилитатором в области ИКТ.

В российских научных исследованиях дается характеристика компетентностного профиля методологической культуры педагога, а также раскрывается понятие культуры как интегрального показателя саморазвития и личностного качества, обеспечивающего эффективность этого процесса [20; 21]. Е. И. Снопкова рассматривает методологическую культуру как «эталонный набор качеств личности педагога и особенностей его профессионального мышления и деятельности» [8; 19]. Конструирование обозначенного профиля опирается на идеи «профиля компетенций» преподавателя высшей школы О.Б. Даутовой, А.В. Торховой О. Н. Крыловой, и проект профессионально-квалификационного стандарта педагога, разработанного в Белорусском государственном педагогическом университете имени М. Танка [19, с. 48]. Согласно позиции Е. И. Снопковой, структура компетентностного профиля представлена 5 блоками (25 компетенций), соответствующими базовым процессам методологической культуры: диагностике, проектированию, конструированию, организации, руководству, управлению (в тер-



минологии Е. И. Снопковой – ОРУ), экспертизе. Отметим, что данные блоки компетенций вполне могут быть применимы в формировании компетентностного профиля специалиста практически любой отрасли.

Попытки проектирования компетентностного профиля преподавателя высшей школы предпринимаются европейскими учеными. А. Gilis, M. Clement, L. Laga, P. Pauwels указывают на то, что обозначенный профиль должен быть ориентирован, прежде всего, на обучающихся. Анализируя опыт проектирования подобных профилей в отдельных университетах Бельгии, Голландии, США, Австралии, авторы включают в него три области профессиональной деятельности педагога: отношения с обучающимися, собственно преподавательскую деятельность, коммуникации с коллегами. Каждая из названных областей содержит группы определенных компетенций и показатели их сформированности [26, с. 544–546].

Четвертый подход связан с поиском технологий формирования персонального компетентностного профиля руководителей (менеджеров) высшего и среднего звена в организациях.

Особенностями данного подхода являются:

– определение профиля ключевых компетенций, которыми должен обладать руководитель, в частности это «hardskills» и «softskills» как профессиональные навыки и личные качества [11; 12];

– формирование концепции профиля менеджера, а также разработка и апробация компетентностной модели с учетом комплекса кластеров (понимание и интеллект, личность и внутренняя мотивация, межличностные отношения, результат и развитие организации), позволяющей на основе количественной оценки поведенческих индикаторов оценить состояние управленческого персонала, повысить эффективность профессиональной подготовки и обеспечивать развитие социального партнерства «вуз–предприятие» [6];

– разработка и апробация методологии по составлению компетентностных профилей служащих [9; 27; 31];

– описание методики диагностирования уровня компетентности обучающегося графико-моделирующим способом, представляющим собой создание шкал компетентностного профиля ключевых компетентностей (согласно позиции Е. В. Ноздрякова, шкала компетентностного профиля дает возможность провести наглядное сравнение «эталонного» и реального профилей компетентности обучающегося, а также обеспечивает выстраивание индивидуальной траектории личностного развития обучающегося) [13].

В рамках данного подхода интерес представляет модель открытых инноваций, предполагающая, что компании при разработке новых технологий и продуктов не только рассчитывают на собственные внутрикорпоративные НИОКР, но и активно привлекают инновации и компетенции извне. В связи с этим европейские университеты сегодня меняют походы к обучению будущих специалистов, разрабатывая и внедряя профиль компетенций открытых инноваций (McPhillips, Marita, Magdalena Licznerska [30, с. 2447]). В структуре данного профиля авторами выделены предпринимательская компетентность, которая важна для любого специалиста по инновациям, способствующая продуктивности и сотрудничеству в парадигме открытых инноваций; компетентность в творческой работе, которая необходима для воплощения творческих решений в продукты, которые, вероятно, будут процветать в изменяющейся и изменчивой среде; компетенция сотрудничества, необходимая для развития правильного сочетания навыков распространения и получения знаний, способности работать в различных обстоятельствах и управления многофункциональными проектами.

Согласно позиции А. Lucia, R. Lepsinger, профиль компетенций представляет собой типичный перечень личных характеристик, которые необходимо использовать в системе управления персоналом. Функциональная модель компетенций не только работает как инструмент человеческих ресурсов с использованием определенных компетенций, необходи-



Укажите, через какие этапы трудоустройства осуществлялось взаимодействие с работодателем?



Рис. 1. Этапы трудоустройства обучающихся

мых для эффективной работы, но также должна предоставлять примеры, иллюстрирующие, когда конкретная компетенция применяется для работы [29].

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, в настоящее время в научном сообществе активно ведутся исследования, связанные с формированием и внедрением персонального компетентностного профиля в образовательных организациях и профессиональных сообществах. Однако, как показал проведенный нами теоретико-методологический анализ, его применение ограничивается только рамками образовательного процесса или профессиональной организации. А между тем именно персональный компетентностный профиль и может стать новым форматом взаимодействия выпускников образовательных организаций с потенциальными работодателями.

Результаты проведенного в рамках нашего исследования опроса показали, что 61,16 % респондентов имели опыт трудоустройства в период получения профессионального образования.

52,70 % из тех, кто имел опыт трудоустройства, отмечали, что предпринимали попытку трудоустройства с учетом профиля получаемого образования.

Из имевших опыт трудоустройства респондентов 97,3 % проходили собеседование, 87,84 %

указывали на необходимость предоставления работодателю резюме, 64,86 % проходили тестирование, в 33,78 % случаев работодателем был установлен испытательный срок (рис. 1).

Среди предложенных респондентам способов поиска работы отмечались следующие варианты: непосредственное обращение к работодателю (100 %), использование ресурсов сети Интернет для поиска вакансий, размещение резюме и т. д. (79,49 %), помощь родственников и знакомых (43,59 %) и прохождение учебной и/или производственной практики в организации (43,59 %) (рис. 2).

К перечню трудностей в период поиска работы респондентами были отнесены высокие требования, предъявляемые работодателями к соискателям к уровню и качеству профессиональной подготовки соискателей и наличию личностных качеств (100 %), отсутствие правовых основ в вопросах трудоустройства (82,05 %), отсутствие практического опыта работы (43,59 %), отсутствие навыков эффективного поведения на рынке труда и технологий поиска и трудоустройства (33,33 %), недостаточный уровень теоретических знаний, полученных во время учебы в вузе (28,21 %) (рис. 3).

Таким образом, результаты проведенного нами опроса демонстрируют популярность трудоустройства посредством написания резюме, прохождения собеседования и разли-



Назовите основные способы поиска работы



Рис. 2. Способы поиска работы

С какими трудностями Вы столкнулись в период поиска работы?



Рис. 3. Трудности в период поиска работы

чных видов тестирования; отмечается важность таких каналов поиска работы, как непосредственное обращение к работодателю и использование ресурсов сети Интернет. Более того, обучающиеся в настоящее время осознают противоречие между требованиями, предъявляемыми работодателями к соискателям ва-

кансий, и не всегда высоким собственным уровнем профессиональной подготовки.

Полученные результаты и проведенный анализ научно-педагогической литературы дают основание полагать, что в настоящее время должен быть создан механизм организации взаимодействия между обучающимися/вы-



пускниками вузов и работодателями, представляющий собой некую платформу, где бы обучающиеся/выпускники вузов могли анализировать уровень собственного образования профессиональной компетентности, самопрезентовать себя, а работодатели – производить отбор на вакантные места в свои компании. Такой платформой и может стать персональный компетентностный профиль.

Форматы представления персонального компетентностного профиля могут быть различными. Представим некоторые из них.

Первым форматом персонального компетентностного профиля могут быть *страницы в социальных сетях, сайты, личные блоги*. Здесь, как правило, отсутствуют сведения об итогах учебной деятельности студентов, но могут быть включены результаты социальной, научной и/или творческой деятельности, информация о практической и профессиональной деятельности, презентации собственных профессиональных проектов, отзывы клиентов, партнеров, работодателей (при условии, что обучающийся и/или выпускник уже имел опыт профессиональной деятельности, например, в период обучения). Такой формат персонального компетентностного профиля является очень удобным и современным механизмом самопрезентации, отражает личностный потенциал автора. С одной стороны, подобный формат позволяет ярко, с мультимедийным сопровождением раскрыть уровень сформированности социально-профессиональной компетентности личности. Но с другой – автор лично является модератором ресурса, представляет только лучшие стороны своей деятельности, поэтому содержание ресурса едва ли может быть объективно оценено работодателем.

Вторым форматом персонального компетентностного профиля может стать *динамическое (прогрессивное) портфолио*, которое, равно как и предшествующие два формата, включает презентацию социального, профессионального и личного опыта кандидата на вакансию, но существенным образом отличается от страниц в социальных сетях, сайтов, личных блогов.

Динамическое портфолио – это тоже сайт, но, по мнению Ника Бабица, главного редактора «UX Planet», характеризуется набором следующих признаков [25]:

- наличие веб-аналитики на сайте, анализ которой помогает построить профиль посетителей, то есть получить сведения о том, кто просматривал страницы, продолжительность просмотра, объект интереса посетителя (а именно, какие проекты его заинтересовали). Полученная информация обеспечит оптимизацию результативности сайта;

- предельно понятная навигация;

- наличие портфолио на других сайтах и обязательная отсылка к этим сайтам в динамическом портфолио. Это будет способствовать поиску будущих клиентов и работодателей и росту престижа среди коллег;

- комплексный предварительный анализ вакансий в целях определения наиболее требуемых работодателем компетенций, а также детальное изучение портфолио конкурентов для выявления сильных сторон последних. Составление на основе полученного материала собственного портфолио, позиционирующего автора ресурса как высококвалифицированного специалиста;

- емкость содержания главной страницы и лаконичность дизайна, позволяющие в течение нескольких секунд понять работодателю, стоит ли смотреть ресурс далее или начать поиск других кандидатов;

- наличие отдельной страницы с отзывами и рекомендациями;

- размещение авторских проектов и/или их фрагментов разных типов по принципу «сначала лучшие», отказ от хронологического принципа демонстрации результатов собственной деятельности; акцент на качестве вместо количества.

В-третьих, это может быть *электронное портфолио*, создаваемое в рамках *электронно-информационной образовательной среды (ЭОИС)* учебного заведения, необходимость внедрения которой детерминирована федеральными государственными образовательными стандартами.



Рис. 4. Модель персонального компетентностного профиля специалиста

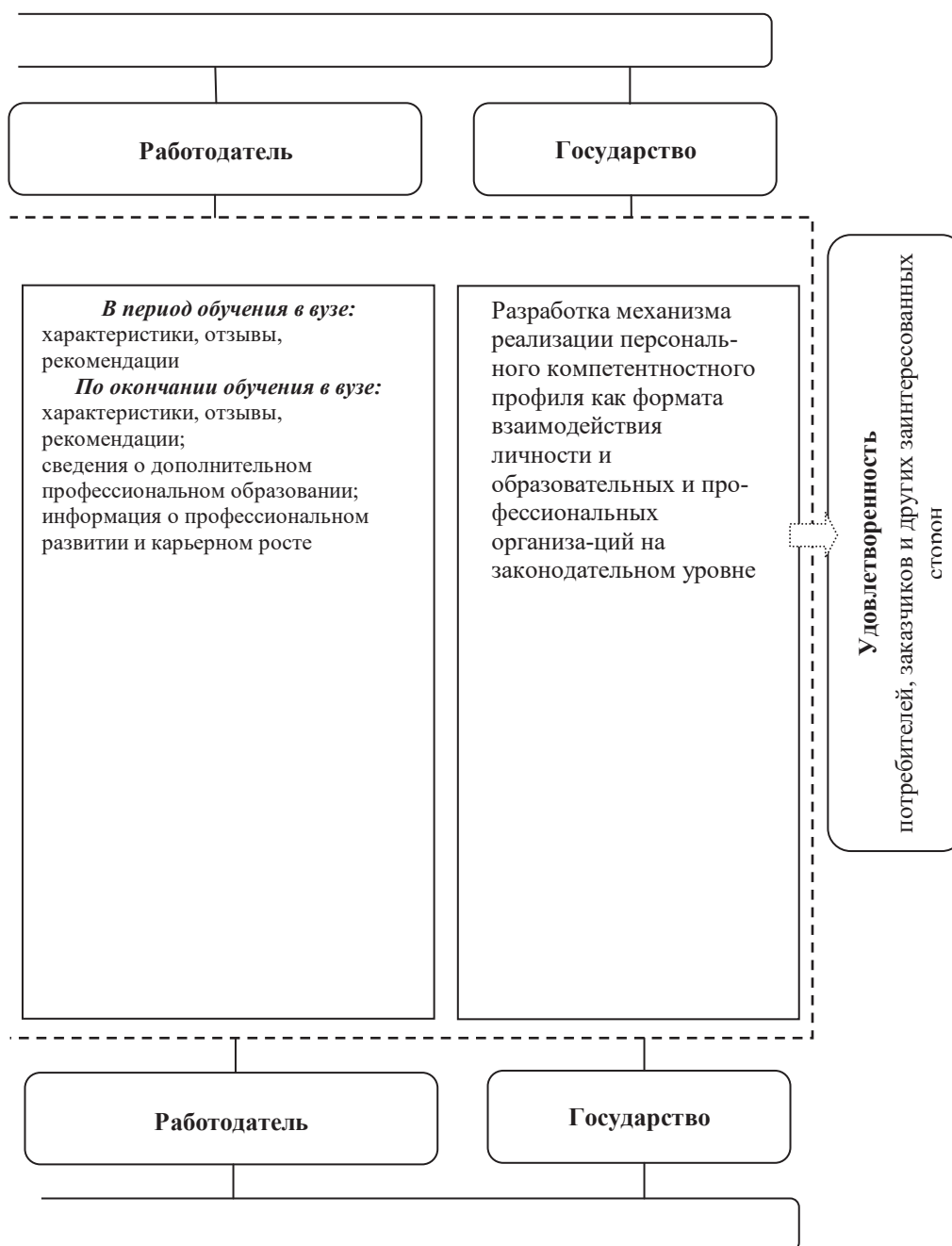


Рис. 4. Модель персонального компетентностного профиля специалиста (продолжение)



В настоящее время в ЧОУВО «Международный институт Дизайна и Сервиса» осуществляется работа по созданию модели персонального компетентностного профиля специалиста (рис. 4).

Опишем содержание представленной на рис. 4 модели. Блок «Требования» представляет собой входные данные для разработки и реализации содержания персонального компетентностного профиля и включает требования федеральных государственных образовательных стандартов, квалификационных справочников, профессиональных стандартов, запросов работодателей к уровню подготовки специалиста в виде формулируемых в них разного типа компетенций.

С учетом специфики этого блока в электронно-информационной образовательной среде (ЭОИС) вуза спроектирован соответствующий модуль (блок информационной наполненности профиля), который заполняется сведениями о результатах учебной, научной, творческой, профессиональной и т. п. деятельности обучающимися, представителями образовательной организации, представителями работодателей. На данном этапе в ЧОУВО МИДИС доступ к данному модулю открыт пока самим обучающимся, ответственным за наполнение модуля вуза педагогическим работникам и руководителям разных видов практик от вуза и предприятия, где обучающиеся проходят практику. Доступ другим внешним пользователям данного модуля на сегодняшний день закрыт по объективным причинам: отсутствует механизм государственного законодательного регулирования (блок «Государство») между личностью, образовательными и профессиональными организациями, связанный с защитой персональных данных, хранящихся в профиле, информационной защитой ресурса, идентификацией и аутентификацией пользователей и т. п. Тем не менее работа в этом направлении ведется.

Потребители, они же исполнители, в лице обучающихся, работодателей, представителей образовательной организации обеспечивают информационную наполненность профиля. Источники его формирования в ЭИОС:

записи преподавателя в электронном журнале оценивания, личные записи студента. Уже на этом этапе представитель работодателя, являясь руководителем разных видов практик от организации, участвует в заполнении данной части модуля: вносит оценки, прикрепляет рецензии к отчетам по практике, рекомендации по результатам проектной деятельности.

Формально работодатель при взаимодействии с обучающимся и/или выпускником как кандидатом на вакантное место в организации не имеет доступа к личному кабинету студента. Но при желании обучающийся может по собственной инициативе передать права доступа работодателю, но при этом первый в полной мере должен осознавать риски, связанные с защитой персональных данных. Уточним, что решение данной проблемы на государственном уровне в настоящее время осуществляется разработанной Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программой «Цифровая экономика Российской Федерации», а именно «Концепцией открытого формата профиля компетенций граждан, траекторий их развития и процедуры их создания». Указанная концепция и представляет собой проект взаимодействия граждан, образовательных организаций, коммерческих организаций и государственных органов в области создания персонального компетентностного профиля.

Отметим, что при условии реализации вышеназванной «Концепции открытого формата профиля компетенций граждан, траекторий их развития и процедуры их создания» разработанная в нашем вузе модель персонального компетентностного профиля имеет основание получить легитимный характер и привлечь к ее реализации работодателей на законных условиях. В ином случае ключевым перспективным направлением деятельности вуза будет привлечение работодателей к внедрению модели с учетом соблюдения принципов информационной безопасности.



В целом внедрение разработанной нами модели имеет ряд существенных ограничений:

– закрытость ЭИОС для выпускников и работодателей, связанная с отсутствием законодательного механизма регулирования данного вопроса;

– отсутствие и/или низкий уровень взаимодействия вуза с выпускниками в вопросах отслеживания их профессионального карьерного роста посредством ЭИОС.

Однако интеграция данной модели в социальную практику обеспечит субъекты образовательного процесса определенными преимуществами.

– для образовательных организаций: разработанная модель может стать внутренней системой оценки качества образования, а также будет способствовать трудоустройству выпускников.

– для обучающихся: участие в заполнении платформы самими обучающимися позволит повысить им уровень учебной мотивации, поскольку анализ сформированности компетенций обеспечит работу над собственными недостатками, определением приоритетных направлений в развитии своей индивидуальной образовательной траектории. Кроме того, функционирование профиля будет опять же способствовать вопросам трудоустройства выпускников, поскольку он станет своего рода базой резюме выпускников для работодателей. В перспективе обучающиеся могут вносить сюда не только сведения об учебных достижениях, но и профессиональных, подтягивать нужную информацию из социальных сетей и мессенджеров и т. п.

– для работодателей: персональный компетентностный профиль будет являться наглядным показателем уровня профессиональной подготовки выпускника, а также верифицированной базой вакансий.

Названные преимущества, по сути, подразумевают содержание блока «Удовлетворенность потребителей, заказчиков и других заинтересованных сторон».

Таким образом, персональный компетентностный профиль может стать новым меха-

низмом взаимодействия выпускника вуза и работодателя, а сами образовательные организации – основой и движущей силой этого процесса.

Важность формирования персонального компетентностного профиля будущего специалиста подчеркивается в научных трудах как отечественных авторов, так и зарубежных. Мы разделяем позицию современных авторов в том, что персональный компетентностный профиль – это цифровой след, который, во-первых, содержит информацию как о деятельности обучающегося, связанной с конкретными предметными областями, так и о метапредметной деятельности [3; 5]; во-вторых, это измеритель индивидуальных результатов профессионально-образовательного продвижения студентов в их персональном компетентностном развитии [14; 24]. В то же время в рамках проведенного исследования, с одной стороны, нами уточняется, что в настоящее время форматы персонального компетентностного профиля как механизма взаимодействия выпускника и работодателя могут быть различны: от страниц в социальных сетях до цифровых платформ образовательных организаций. С другой стороны, мы конкретизируем нашу позицию, согласно которой персональный компетентностный профиль – это механизм организации взаимодействия между обучающимися/выпускниками вузов и работодателями, представляющий собой некую платформу, разработанную в электронно-информационной образовательной среде вуза, где бы обучающиеся/выпускники могли анализировать уровень собственного образования профессиональной компетентности, самопрезентовать себя, а работодатели – производить отбор на вакантные места в свои компании. Особенности данного механизма отражает модель персонального компетентностного профиля специалиста, представленная в данном исследовании. Нами отмечается, что реализация данной модели будет эффективной только тогда, когда данный профиль будет открытым и прозрачным для участников образовательного процесса: обучающихся, работодателей, самих образовательных ор-



ганизаций, которые будут обеспечивать его информационную наполненность. Существующий в настоящее время механизм ограничения к персональному профилю работодателей на законодательном уровне не позволяет должным образом запустить его функционирование в действие. При условии интеграции данной модели в социальную практику полученный опыт может быть распространен и в профессиональных сферах (организациях и учреждениях), когда персональный компетентный профиль будет позволять диагностировать уровень профессиональной компетентности сотрудников, начиная от рядовых служащих и заканчивая административно-управленческим персоналом. В данном аспекте наша точка зрения совпадает с позицией авторов, занимающихся поиском технологий формирования персонального компетентностного профиля руководителей (менеджеров) высшего и среднего звена в организациях [7; 9; 13].

По итогам проведенного анализа определены теоретико-методологические подходы к определению понятия «персональный компетентностный профиль». Выявлено, что в настоящее время в научном сообществе сформировано четыре подхода. Первый подход связан с формированием модели компетентностного профиля. Второй подход представляет собой попытку конкретных образовательных организаций описать практический опыт создания компетентностного профиля обучающихся как будущих специалистов. Третий подход ориентирован на анализ практического опыта формирования персонального компетентностного профиля педагогических работников. Сторонники четвертого подхода принимают попытки обоснования технологий формирования персонального компетентностного профиля руководителей (менеджеров) высшего и среднего звена в организациях.

Авторами настоящего исследования предполагается, что в условиях цифровизации общественной жизни меняются форматы взаимодействия работодателя и выпускника образовательной организации как потенциального сотрудника. Одним из таких форматов является персональный компетентностный профиль

выпускника, представляющий собой цифровую платформу, разрабатываемую в рамках электронно-информационной среды вуза. Посредством этой платформы будет осуществляться цифровое взаимодействие обучающихся, образовательных организаций и работодателей в вопросах образования, профессиональной компетентности и трудоустройства обучающихся.

АННОТАЦИЯ

В настоящее время цифровая трансформация затрагивает все сферы общественной жизни: систему государственной власти, функционирование государственных компаний и бизнес-среды, образование и личность в том числе. Модификации подверглась и система коммуникации обучающихся и выпускников образовательных организаций с потенциальными работодателями, в частности на этапе первичного знакомства работодателя с потенциальным сотрудником компании.

Существующие форматы взаимодействия выпускника вуза и работодателя (трудоустройство через резюме, тестирование, собеседование, испытательный срок) не всегда дают объективные представления об уровне сформированности компетенций выпускника. Данную проблему, особенно в условиях цифровизации общественной жизни, способно решить формирование персонального компетентностного профиля молодого специалиста как потенциального кандидата на вакантное место.

Ключевые слова: персональный компетентностный профиль, формат взаимодействия, работодатель, выпускник, трудоустройство.

SUMMARY

Digital transformation concerns all social spheres today: the system of state power, functioning of state companies and business environment including education and personality. The communication system of students and educational organizations graduates with potential employers, particularly at the stage of first meeting between the employer and prospective employee has been modified, too.

The existing formats of interaction between university graduate and employer (getting hired via CV, testing, interview and probation) are not



always objectively informative about the formed competence level of the graduate. The problem can be solved, especially when the social life is digitalized, by forming a personal competence profile of the young specialist as a potential candidate for the vacancy.

Key words: personal competence profile, interaction format, employer, graduate, employment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алентьев Н. С. Компетентностный профиль будущего профессионала в сфере мировой экономики // *Человеческий капитал*. – 2014. – № 12 (72). – С. 108–112.
2. Башарина Е. М. Оценка компетентностного профиля выпускника вуза // *Актуальные вопросы организации управления в РСЧС: сборник научных трудов*. – Иваново: ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий», 2019. – С. 136–138.
3. Горохов Д. Е., Пимонов Р. В. Методика компетентностного профиля специалиста // *Ученые записки Орловского государственного университета*. – 2017. – № 1 (74). – С. 140–144.
4. Домнина С. В. Региональный компетентностный профиль менеджера социально-культурной сферы // *Проблемы модернизации образовательных программ при переходе на актуализированные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО 3++) на основе профессиональных стандартов: XLV Научно-методическая конференция преподавателей, аспирантов и сотрудников // Министерство культуры РФ; ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры»*. – 2018. – С. 190–193.
5. Кирина Л. Ю. Проектирование таксономии при формировании компетентностного профиля обучающегося в условиях ФГОС 3++ // *Актуальные технологии преподавания в высшей школе: матер. науч.-метод. Конференции*. – Кострома: Костромской гос. ун-т, 2020. – С. 205–212.
6. Кондратьев Э. В. Компетентностный профиль эффективного руководителя // *Проблемы теории и практики управления*. – 2013. – № 6. – С. 123–130.
7. Кондратьев Э. В. Концепция и механизмы развития управленческого персонала предприятия: автореферат дисс. ... д-ра эконом. наук. – Пенза, 2013. – 50 с.
8. Крылова О. Н., Даутова О. Б. «Профиль компетенций» преподавателя высшей школы как инструмент его профессионального развития // *Человек и образование*. – 2016. – № 2. – С. 11–15.
9. Кутергина Е. А., Санина А. Г. Компетентностные профили чиновников в современной России // *Журнал исследований социальной политики*. – 2017. – № 1. – С. 113–128.
10. Мишурова И. В. Методы выявления ключевых компетенций и построения компетентностного профиля руководителя проектов // *Естественно-гуманитарные исследования*. – 2020. – № 28 (2). – С. 189–196.
11. Мишурова И. В. Методы выявления ключевых компетенций и построения компетентностного профиля руководителя проектов // *Естественно-гуманитарные исследования*. – 2020. – № 28 (2). – С. 191
12. Мишурова И. В. [и др.] *Научные и прикладные исследования в области трансформации делового климата [Электронный ресурс]: монография*. – Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2019. – URL: <http://scipro.ru/conf/monographfinance2011.pdf> (дата обращения: 10.10.2021).
13. Ноздрякова Е. В. Шкала компетентностного профиля как графико-моделирующий способ оценки уровня компетентности обучающегося // *Наука и школа*. – 2017. – № 1. – С. 181–187.
14. Пимонов Р. В., Образцов П. И. Методика индивидуализации образовательной траектории // *Образование и общество*. – 2019. – № 2 (115). – С. 78–84.
15. Попова Н. А. Формирование персонального компетентностного профиля обучающихся в процессе прохождения промежуточной аттестации в форме демонстрационного



- экзамена // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12. – № 1. – С. 103–111.
16. Проектирование таксономии компетентностного профиля [Электронный ресурс] // Интенсивы Университета 20.35. – URL: <https://intensive.2035.university/model> (дата обращения: 09.10.2021).
17. Савоскина Е. В., Домнина С. В., Козлов В. В. Механизм создания регионального компетентностного профиля выпускника вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2017. – Т. 19. – № 4. – С. 41–45.
18. Сергеева Е. В., Чандра М. Ю. Тенденции цифровой трансформации общего образования: мониторинг мнений педагогов и руководителей образовательных организаций // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 8 (151). – С. 9–15.
19. Снопкова Е. И. Компетентностный профиль методологической культуры педагога // Повышение качества образования в условиях поликультурного социума: сборник статей. – Витебск, 2017. – С. 48–51.
20. Суматохин С. В., Смелова В. Г., Кропова Ю. Г. Компетентностный профиль учителя биологии как результат диагностики профессиональных компетенций // Биология в школе. – 2020. – № 4. – С. 12–23.
21. Сыско Н. Проектирование профессионально-педагогического профиля преподавателя учреждения профессионального (профессионально-технического) образования // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – 2019. – № 1. – С. 117–123.
22. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 28.06.2021) [с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021] // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ сс 0 65f088bd92d312b5fae714377b25f557ac44a (дата обращения: 09.10.2021).
23. Уханов П. А. Предпосылки разработки цифрового компетентностного профиля студента // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сборник статей XIX Международной научно-практической конференции: В 2 ч. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2020. – Ч. 1. – С. 44–47.
24. Buiskool B. J., Broek S. D., J. A. van Lakerveld, Zarifis G. K., Osborne M. Key Competences for Adult Learning Professionals. Contribution to the Development of a Reference Framework of Key Competences for Adult Learning Professionals. Final report. Project number: B3542. – Zoetermeer, 2010, January 15, – 157 p. – URL: http://pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf (accessed: 09.10.2021)
25. Babich N. The Essential Guide to a Stellar Design Portfolio. A Step-by-Step Tutorial to Help You Create the Ultimate Representation of Your Talents // medium.springboard.com. – URL: <https://medium.springboard.com/the-essential-guide-to-a-stellar-design-portfolio-1913df89ada7> (accessed: 09.10.2021).
26. Gilis A., Clement M., Laga L. & Pauwels P. Establishing a Competence Profile for the Role of Student-Centred Teachers in Higher Education in Belgium. Research in Higher Education. – 2008. – 49 (6). – Pp. 531–554.
27. Guryanov A., Kozlov V. & Zhuravliova O. Arranging University Educational Process based on the Regional Competence Profile // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. – 2019, May. – Vol. 1. – Pp. 205–212.
28. Holgaard J. E. & Kolmos A. Competence Profiles for Problem Based Learning (PBL): Guide for Students for Preparing a PBL Competence Profile. – 2021.
29. Lucia A. & Lepsinger R. The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations. Academy ManagLearnEduc. 2. – 1999.
30. McPhillips, Marita, and Magdalena Licznarska. Open Innovation Competence for a Future-Proof Workforce: A Comparative Study from Four European Universities. Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research 16.6. – 2021. – Pp. 2442–2457.
31. Reising R. & Sedelmaier Y. Towards a Competence Profile for Automotive Software Engineering. In 2020 IEEE 32nd Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T). – 2020, November. – Pp. 1–4.



Т. П. Разбеглова

УДК 1:37.014

КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО ЗНАНИЯ МАЙКЛА ПОЛАНИ КАК ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное педагогическое образование по-прежнему имеет высокую значимость, обусловленную его миссией сохранения и воспроизводства культурных ценностей. Педагог по самому роду своей деятельности является транслятором культуры, что предъявляет определенные требования к его социальному и духовному статусу, формируемому в процессе обучения. В частности, это предполагает развитие личности педагога как субъекта современного общества. В этом контексте система обучения предполагает наличие таких целей учебного процесса, как корректировка жизненных ценностей субъектов, формирование у них способности к творческому решению проблем, способности к самообразованию, к сотрудничеству в работе и в коллективе. Таким образом, концепция гуманизации и гуманитаризации образования получает особое значение при подготовке педагогических кадров.

Особенностью педагогического образования можно считать высокую смысловую нагруженность получаемой информации личностными смыслами и ценностями. Знание не только усваивается, но в большей степени «присваивается» обучающимся, вводится в структуру жизненного мира личности. «Личностные ценности связаны с личностными смыслами, в которых действительность открывается со стороны жизненно значимых для человека знаний, мотивов, целей и обладает свойствами осознанности, относительной ус-

тойчивости, положительной окрашенностью, реализуются в действиях и поведении» [3]. Именно личностное претворение ценностей и смыслов позволяет педагогу быть транслятором культуры.

Однако на современном этапе реализация этих задач представляется проблематичной. Это связано с изменением сущности образовательной субъективности, на уровне которой и происходит трансляция культуры в жизненный мир личности. В настоящее время образовательная субъективность претерпевает существенные изменения в силу радикального изменения социальной реальности. Утрачивается самоочевидность и самодостаточность «Я». Текучесть и изменчивость субъекта, констатируемые современной философией, становятся следствием возрастающей информационной составляющей культуры. Виртуальные реальности создают принципиально новую ситуацию самоопределения и действий личности в культуре. Размывается привычный фундамент идентичности: культурные рамки и социальные роли, миры приватного и публичного, половая идентичность, психологические установки. Человек сегодня имеет дело с серьезными смещениями в парадигмальной системе ценностно-онтологических ориентаций. Расширение информационного воздействия привело и к формированию нового типа субъективности, появлению так называемого *виртуально-топологического субъекта*, обладающего достаточной степенью свободы, способного пребывать во многих социальных измерениях одновременно и конструировать себя. Это «позволяет говорить о феномене полисубъективности. Конституирование такого рода субъективности происходит на микросоциальных уровнях существования субъекта, одним из которых является образовательная среда» [5, с. 199].

Взаимодействие субъектов в процессе обучения становится все более вариативным. «Огромное количество «Я»-позиций, связанных с локальными ситуациями взаимодействия, оказывается невозможным упорядочить, свести к одному центральному личностному ис-



точнику. Каждая из них самостоятельна, каждая завершена и охватывает весь спектр возможных проявлений субъективности в конкретной ситуации и каждая несоизмерима с другими» [6]. Поэтому сегодня многие исследователи говорят о необходимости смещения фокуса внимания с «Я»-как-сущности на методы конструирования «Я», от которых, собственно, и будет зависеть его конфигурация.

Указанные тенденции определяют проблематичность прямого педагогического воздействия на формирование гуманитарного базиса личности будущего педагога. Построение *аксиологии образования* в современных условиях требует разработки эпистемологического базиса, позволяющего применять методики *неявного педагогического воздействия* в условиях возрастающей рационализации и формализации образовательного процесса.

Не только аксиология, но в целом система мышления на сегодняшний день существенно трансформировалась. По сути, мы имеем дело с эпистемологическим кризисом, проявляющим себя в глобальной переориентации мышления, актуализации способов обработки возрастающих потоков информации, виртуализации пространства, фрагментарности, точности восприятия. В этом контексте система образования вынуждена разрабатывать подходы, учитывающие *неявные факторы воздействия* на формирующуюся личность. К таким неявным факторам образовательно-воспитательного процесса следует отнести (1) навигационное педагогическое сопровождение, (2) личностное педагогическое воздействие, (3) введение аксиологической составляющей в тело знания, (4) интенсификация нерациональных компонентов в структуре познавательного процесса.

Эпистемологические основания неявного знания были разработаны Майклом Полани в работе «Личностное знание», в которой формулируются идеи философа относительно специфики и ценности науки как рациональной системы знаний о мире. Майкл Полани (1891–1976), как и многие другие философы науки, до обращения к философской пробле-

матике занимался естественными науками, а именно, физикой и химией. Полани традиционно считают одним из основателей постпозитивизма, тем не менее сам он характеризовал свою концепцию несколько иначе. Итоговый труд М. Полани «Личностное знание» имеет подзаголовок «На пути к посткритической философии», что говорит о его оппозиционности по отношению к критическому рационализму.

Согласно концепции М. Полани, знание проявляется себя в двух основных формах: рационализированной (центральной) и нерационализированной (периферической, неявной). При этом, согласно Полани, любой компонент рационального знания, будь то понятие, формулировка, научное положение, окружен областью неявного знания, которое образует образно-эмоциональный фон, создает определенный контекст восприятия. Если центральный компонент, или основное знание, выражено вербально в форме понятийного рационального мышления, то неявное, периферическое знание содержит такие компоненты, которые невозможно выразить в языке, – это область переживания, фоновое знание, ценностных ориентаций и т. п. Именно знания такого типа Полани назвал «неявными». Характерно, что они рассматриваются философом не просто как неформализуемый избыток информации, а как необходимое основание логических форм знания.

К неявному знанию относится скрытое, неартикулированное и нерефлексивное личностное знание, неартикулированный и не поддающийся полной рефлексии слой человеческого опыта. Вводя понятие «неартикулированного интеллекта», Полани рассматривает его как в онтогенетическом, так и в эпистемологическом аспектах: оно и предшествует формированию «дисциплинированного», концептуального, дискурсивного мышления, и сопутствует ему, обогащая и дополняя [4, с. 106–112].

Важная мысль М. Полани выражена им следующим образом: получаемая через органы чувств и переживаемая информация значительно богаче той, которая проходит через



рациональное мышление, человек знает больше, чем может выразить. Такие неосознанные ощущения и образуют эмпирический базис неявного знания. Это значит, что любой термин, концепт, любое положение нагружены неявным знанием, и адекватное понимание сформулированного смысла возможно лишь в его неявном контексте. Неявное знание включает в себя не только периферическое знание элементов некоторой целостности, но и те интегративные процессы, посредством которых оно включается в целостность. Процесс познания, таким образом, предстает как постоянное расширение рамок неявного знания с параллельным включением его компонентов в центральное, фокальное знание.

С неявным знанием М. Полани тесно связывает свою концепцию «личностного знания». Он указывает, что знания получают конкретными личностями, процесс познания неформализуем, качество знаний зависит от оригинальности конкретного человека. По его мнению, в познавательной и научной деятельности чрезвычайно важными оказываются мотивы личного опыта, переживания, внутренней веры в науку, в ее ценность, заинтересованность ученого, личная ответственность. Личностное знание – это интеллектуальная самоотдача, страстный вклад познающего. Это не свидетельство несовершенства, но насущно необходимый элемент знания.

Майкл Полани утверждает: «Неявные силы, присущие нашей личности, определяют ее приверженность определенной культуре, в рамках которой происходит наше интеллектуальное, художественное, гражданское и духовное становление» [4, с. 275]. Обсуждая заглавие своей книги «Личностное знание», ученый отмечал: «Может показаться, что эти два слова противоречат друг другу; ведь подлинное знание считается безличным, всеобщим, объективным. Для меня знание – это активное постижение познаваемых вещей, действие, требующее особого искусства» [4, с. 1-8].

Развивая свою эпистемологию личностного знания, Майкл Полани вводит такие категории, как *убежденность*, *вера*, *увлеченность*

исследователя. Внесение нерациональных компонентов в структуру рационального знания, по мнению Полани, обусловлено эпистемологической ситуацией тотального разрыва между объектом, фактом, с одной стороны, и субъективным характером знания и мышления, с другой. «Научные гипотезы не выводятся прямо и непосредственно из наблюдения, а научные понятия – из экспериментов. М. Полани настаивает на отсутствии «логического моста» между фактами и теорией, обосновывает невозможность создания логики научного открытия как формальной системы» [4, с. 7]. Проблема соответствия объективного и субъективного делает веру и убежденность составным элементом истинности высказывания. Истина, мыслимая как правильность действия, принимает в расчет любую степень личностного участия во всяком знании, которое известно в настоящий момент [4, с. 232]

В контексте современных трансформаций в сфере образовательной субъективности эпистемология личностного знания М. Полани обретает новое звучание. Проекция размышлений Полани в области педагогики заставляет задуматься о значении неявного, личностного, знания и его компонентов в педагогическом процессе. Речь идет не только о качестве усвоения воспринимаемого учебного материала, но о нагруженности его ценностным содержанием, что имеет особое значение при подготовке будущих педагогов. Возвращаясь к начальной мысли о миссии педагога быть транслятором культуры, следует добавить: культуры, «присвоенной» педагогом, пропущенной через призму личностных ценностей, переживаний и смыслов. Это значит, что именно *личностное знание* доминирует в системе профессиональных качеств педагога.

Отмеченный ученым разрыв между объективным и субъективным компонентами знания имеет место и в педагогическом процессе, поскольку овладение знанием есть тот же процесс превращения внешнего, объективированного, знания во внутреннее, субъективное. Поскольку, согласно Полани, семантическая интерпретация информации всегда ос-



тается за познающим субъектом, то она может осуществляться непосредственно в контексте жизненного мира личности. Этот компонент, называемый Полани «неспецифицируемым личностным коэффициентом» [4, с. 99], делает любые формы рационального знания, выражаемого с помощью интеллекта или интеллектуальной техники, частью жизненного мира личности. В этом, в частности, состоит смысл процесса «присвоения» знания как главной задачи обучения. Задача педагогического воздействия состоит в формировании личностного отношения к собственной образовательной деятельности и получаемому в результате знанию.

Практические аспекты. Приведенные выше тезисы относятся в равной степени ко всем субъектам образовательной деятельности. Личностный компонент играет важную роль не только в педагогическом воздействии, но и в работе обучающегося. Способность к восприятию и «присвоению» знания складывается как комплекс рациональных и нерациональных компонентов, выступающих в качестве неявного контекста образовательно-интеллектуальной деятельности. Наблюдая за работой студентов в области различных научных направлений, М. Полани обратил внимание на влияние личностного вклада субъектов образования на результативность процесса: «Я показал, что в каждом акте познания присутствует страстный вклад познающей личности и что эта добавка – не свидетельство несовершенства, но насущно необходимым элементом знания» [4, с. 19].

Позиция личностного подхода к знанию определяет методологию педагогического воздействия в процессе образования. Опыт использования автором данной статьи идей М. Полани в подготовке учителей общественных дисциплин опирался на тезис учебного о необходимости практического действия при реализации теоретических знаний. Разрабатываемая им концепция *вовлеченности* требует соединения объективного (информации) и субъективного (действия) в акте реализации знания. Согласно Полани, объективно суще-

ствующее знание становится личностным лишь «в контексте ситуативной вовлеченности» [4, с. 304].

Практическая реализация данного подхода имела эффективность в формах проектной деятельности обучающихся. В частности, это потребовало определенной логики построения учебного плана студентов обучающихся по направлению «Философия». Согласно этой логике, теоретические дисциплины коррелировали с содержательно-близкими формами проектной деятельности. Например, изучение теоретических дисциплин «Социальная философия», «Социальная аксиология», «Социальное и политическое прогнозирование» дополнялось проективными дисциплинами «Исследовательские проекты в социальной сфере», «Социокультурное проектирование». Выбор обучающимися тематики проектных заданий представлял собой личную творческую актуализацию основных теоретических концептов параллельно изучаемых дисциплин. Такой же принцип корреляции теоретических и практических компонентов применялся и в педагогическом блоке («Методика преподавания обществознания» – «Проектирование в педагогической сфере»), и в логико-пропедевтическом блоке дисциплин («Логика и аргументация» – «Логика проективного мышления»). Данный подход способствовал формированию личностного отношения к изучаемой проблематике, большей результативности в освоении обучающимися общепрофессиональных и профессиональных компетенций, увеличению объема остаточных знаний.

Понимание роли личностного компонента необходимо всем субъектам образовательного процесса. С целью прояснения отношения обучающихся к сущности и формам педагогического процесса было проведено анкетирование студентов педагогических направлений. В исследовании участвовали 55 студентов, получающих педагогическое образование различных специализаций. В ходе исследования были предложены 3 вопроса, раскрывающие основные позиции педагогической деятельности: методологию, цель (результативность) и содержание образовательного процесса.



I. Как Вы видите цели деятельности педагога (преподавателя)? (выберите суждение, отражающее Ваше понимание цели педагогического процесса) – [позиция: Цель педагогического процесса].

1. Педагог должен стремиться только к передаче максимально объективного знания. Главное – дать учащимся информацию, а ее восприятие – это личное дело каждого и не входит в цели образовательного процесса (21,8 %);

2. Педагог должен вносить в объективное знание личный опыт его интерпретации и понимания и стремиться, чтобы знание было лично воспринято каждым учеником (78,2 %).

Подавляющее число респондентов считает, что включение объективного знания в жизненный мир личности является целью педагогического процесса.

Второй вопрос был направлен на прояснение отношения к личностному компоненту знания, а также на соотношение субъективного и объективного в содержании познавательного контента.

II. Связываете ли Вы получаемую в процессе обучения информацию с собственным жизненным опытом и собственными ценностями? Считаете ли Вы, что полученное знание является частью вашей личности? (выберите суждение, которое в наибольшей степени соответствует вашему процессу восприятия теоретической информации) [позиция: Личностное знание].

1. Полученную информацию я всегда «пропускаю» через свой опыт и включаю его в свой жизненный мир. В этом я вижу цель собственной профессионализации (54,6 %);

2. В получаемой информации меня интересует только ее объективное содержание. Ко мне лично это не имеет отношения. Знание абсолютно объективно (10,9 %);

3. Получаемая информация связывается с «живым источником» ее – педагогом. Для меня важно его суждение и оценка (34,6 %).

Процентное соотношение ответов свидетельствует, что понимание профессионально-

го роста включает не только получение объективной информации, но и соотнесение ее с личным опытом. На этом основании собственно знание как основу профессионализации можно понимать как личностно интерпретированную информацию. Эта позиция усиливается и значимостью педагогического воздействия как другого субъекта образования.

Необходимость и потребность обучающихся в дополнительных неявных компонентах, контекстных к основному знанию, проявилось в вопросе III.

III. Что в наибольшей степени способствует усвоению теоретических положений изучаемого материала? (выберите один или несколько ответов) [Позиция: методология].

На этот вопрос было получено 102 ответа. При этом позиции распределились следующим образом:

1. Четкость, ясность и последовательность формулировок (31,3 %);

2. Сопровождающий их иллюстративный материал (7,8 %);

3. Пояснения преподавателя, включающие собственный опыт усвоения данных вопросов (27,6 %);

4. Примеры жизненных ситуаций, в которых находят или могут найти применение изучаемые вопросы (33,3 %);

5. Другое (указать) – ответов не было.

Анализ данного процентного соотношения ответов свидетельствует о необходимости дополнения объективного, ясного и последовательного изложения его субъективной интерпретацией, которая возможна как создание неявного, личностного контекста получаемого объективного знания.

Анализ идей Майкла Полани позволяет обозначить их эффективность для образовательного процесса. Концепты «личностное знание», «личностный коэффициент», «неявное знание», «вовлеченность» образуют основной тезаурус книги Полани. Ученый обращает внимание на то, что рациональные акты познания невозможны без таких нерациональных компонентов, как «вера», личная «убежден-



ность», и даже «страстность». Взаимодействие получаемой информации (рациональной) с нерациональными компонентами знания – ценностями, личностными смыслами, субъективным опытом, составляющими область неявного знания, актуализирует рациональное знание. Утверждаемое М. Полани «личностное означивание» оказывается фактором более прочного усвоения знаний. И напротив, внешнеличностное, «неприсвоенное» знание бесплодно, его выживаемость крайне низкая. Неявное личностное знание участвует также в любых актах понимания.

Что касается практического применения, следует отметить, что формирование личностного и неявного знания является важной задачей педагогического воздействия в процессе обучения. Педагогу необходимо не только вводить этот элемент в рациональное знание, но и направлять субъективные усилия обучающихся. Формирование личностного отношения к изучаемой проблематике способствует большей результативности обучения, направляет процесс «присвоения» знания, что в конечном итоге позволяет будущему педагогу осуществлять основную миссию – быть транслятором культуры.

АННОТАЦИЯ

Подготовка будущих педагогов составляет особую область в современном образовании, ориентированную на гуманистические ценности культуры. В условиях возрастающей формализации подходов, информатизации образовательного пространства, качественного изменения субъектов образования привлекает внимание идея личностного «присвоения» знания как основы профессионализации. В этом контексте рассматривается концепция «личностного знания» Майкла Полани, в которой акцентируется субъективная сторона познавательного процесса. Произведенный Полани анализ эпистемологических основ познавательного процесса утверждает неразрывную связь рациональных и нерациональных компонентов познания. Такие личностные компоненты знания, как «убежденность», «страстность», «вовлеченность», «вера», образуют

эпистемологический базис педагогического образования, позволяющий педагогу стать транслятором культуры.

Ключевые слова: Майкл Полани, педагогическое образование, аксиология образования, гуманизация и гуманитаризация знания, гуманитарный базис, неявное знание, личностное знание, неявное педагогическое воздействие.

SUMMARY

The training of future teachers is a special area in modern education, focused on the humanistic values of culture. In the conditions of increasing formalization of approaches, informatization of the educational space, qualitative changes in the subjects of education, the idea of personal “appropriation” of knowledge as the basis of professionalization attracts attention. In this context, the concept of “personal knowledge” by Michael Polani is considered, in which the subjective side of the cognitive process is emphasized. Polani's analysis of the epistemological foundations of the cognitive process asserts the inseparable connection of rational and irrational components of cognition. Such personal components of knowledge as “conviction”, “passion”, “involvement”, “faith” form the epistemological basis of pedagogical education, allowing the teacher to become a translator of culture.

Key words: Michael Polani, pedagogical education, axiology of education, humanization and humanitarization of knowledge, humanitarian basis, implicit knowledge, personal knowledge, implicit pedagogical influence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова О. В. Проблемы гуманитарного образования в современных условиях // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса: научный журнал. – 2011. – № 1. – С. 3–10.
2. Борисенко И. Г., Яценко М. П., Черных С. И. Информационная политика в образовательной системе как отражение проблем общества // Философия образования. Всероссийский научный журнал. – 2016. – № 1 (64). – С. 51–60.
3. Лопаткин Е. В. Ценностно-смысловые основания подготовки будущих педагогов //



Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-osnovaniya-podgotovki-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 09.03.2022).

4. Полани М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.

5. Разбеглова Т. П. «Виртуально-топологический субъект» как проблема современного образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 1. – С. 198–204.

6. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Электронный ресурс] / М. А. Гусаковский, Л. А. Ященко, С. В. Костюкевич [и др.]. – Мн.: БГУ, 2004. – 279 с. – URL: <http://charko.narod.ru/index38.html>.



Е. Ю. Иванова

УДК 371; 37.01

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КРЫМСКИХ КАРАИМОВ

Сегодняшний интерес к вопросам теории и практики патриотического воспитания в контексте этнокультурных традиций обусловлен его важнейшими функциями в духовном развитии личности и сохранении культурной преемственности поколений. Однако этнокультурные традиции как средство патриоти-

ческого воспитания не используются в полной мере как в практике образовательных организаций, так и в культурно-досуговой деятельности. В современном обществе недооценивают роль преемственности этнокультурных традиций, что задерживает развитие национальной культурной самобытности региона.

Обращение к данной проблеме обусловлено тем, что практически невостребованным остается человекотворческий потенциал ценностей и норм, содержащихся в народной культуре, направленной на патриотическое воспитание.

В условиях трансформации общества возрастает социально-культурное значение этнокультурных традиций. Воспитательный потенциал традиционной культуры позволяет обеспечить познание окружающего мира, передать накопленный поколениями опыт и ценностные ориентиры, нормы поведения. Погружение личности в мир традиционной культуры способствует формированию национально-культурной идентичности и развитию толерантности.

В понимании феномена этнокультурных традиций и осмыслении опыта народного воспитания автор опирается на идеи известных педагогов – Я. А. Коменского [5], К. Д. Ушинского [14; 15], В. А. Сухомлинского [12; 13], Г. Н. Волкова [2], Я. И. Ханбикова [5], З. Г. Нигматова [7].

Этнокультурные традиции – это сложившиеся на основании прошлой жизнедеятельности этноса нормы, правила и стереотипы поведения, соблюдение которых является потребностью каждого индивида определенной этнической общности.

В Республике Крым издавна проживает множество национальных групп. Один из самых малочисленных народов являются крымские караимы. В XX веке вследствие войн, репрессий, голода и ассимиляции количество караимов катастрофически сократилось. В начале XX века их численность составляла 8 тысяч. В настоящее время в Республике Крым проживает всего лишь несколько сотен караимов, а во всем мире около двух тысяч. Крым-



ские караимы, несмотря на малочисленность, смогли сохранить свои обычаи, культуру, язык и религию [3].

Крымские караимы являются потомками тюркских племен Хазарского каганата. Формирование этноса относится к VIII–XII векам. Образование этноса и нахождение его в течение столетий в пределах ареала формирования наложило сохраняющийся до наших дней отпечаток на крымско-караимскую ментальность. Проявляется это в восприятии Джуфт Кале как родового гнезда, вне зависимости от места проживания. Джуфт Кале в караимском сознании представлен как сакральный символ, где находятся истоки того, что присуще народу.

В XVIII веке караимы покинули Джуфт Кале и расселились по территории Крыма. Самая многочисленная община караимов обосновалась в Евпатории, где сохранился уникальный караимский храмовый комплекс, где и сегодня регулярно проходят службы [6].

Религиозный фактор занимает одно из главных мест формирования этнокультуры крымских караимов. В исследованиях религии часто рассматривается не как один из компонентов культуры, а как главная и единственная причина зарождения и формирования крымско-караимского этноса. Караимы исповедуют караимизм, это форма иудаизма, которая отрицает Талмуд и признает священными только книги Библии, написанные Моисеем. Традиционный перевод слова «караим» – «человек, читающий только Священное Писание».

Этнокультурные традиции отражают основные особенности этноса, и при этом в них заложена информация об историческом прошлом. Сохранение традиций обеспечивает преемственность, благодаря которой все, накопленное народом, передается из поколения в поколение [16].

В патриархальной общинной среде преобладал способ устной передачи информации. Предположительно, начиная с XVI века благодаря реформаторской деятельности Синана бей-Челеби в крымско-караимском обществе стали использовать письменность. Это способствовало развитию грамотности и заложило

основы использования письма, хранения и передачи информации в письменном виде. На рубеже XVI–XVIII веков возникает традиция составления семейных сборников «меджума», которая была свойственна почти каждой караимской семье. Меджума – это сборники караимского фольклора, обычаев, традиций и т. д.

Начиная с XVI века крымские караимы переживали лучший период своей истории: выросло благосостояние народа, сформировалась национальная элита, интеллигенция и духовенство [10].

На протяжении истории царской России политика в отношении нерусских народов оставалась этнически и конфессионально толерантной. Крымским караимам предоставлялись льготы и привилегии, которые уравнивали их с великороссами. Это предопределило вхождение крымских караимов в российскую среду и их успешную деятельность в государственной, общественной и экономической сферах. За время пребывания в составе царской России численность возросла до 16 тысяч.

К концу XIX – началу XX столетия начинается эпоха глубоких перемен, которые затронули экономические и социальные основы общества, а также отразились на культуре народа. В этот период формируется караимская буржуазия, прекращает свое существование патриархальный уклад жизни. Начало XX века ознаменовалось изданием караимских журналов: «Караимская жизнь», «Караимское слово», «Известия Караимского духовного правления», которые сумели внести вклад в развитие традиционной культуры.

В советский период караимский народ был лишен нравственных и духовных ориентиров в лице национальной элиты. В 1919 году прекращает свое существование Духовное караимское правление. Караимы оказались лишены национальных основ развития, сформированных на этнокультурной и религиозной почве.

Удивительным является феномен возрождения национального самосознания в караимском обществе начиная с 90-х годов XX века. Начинается пробуждение интереса к национальной культуре и религии, восстановление



национальной общественной жизни, создание национальных обществ. С 1993 года проводятся «Дни караимской культуры» [1].

Патриотическое воспитание подрастающего поколения на основании этнокультурных традиций позволяет привить ребенку с детства этническое самосознание, интерес к национальным традициям и культуре своего народа. Это способствует воспитанию любви к малой Родине, а также всестороннему развитию личности ребенка.

Семья является первой ступенью, которая формирует у детей этнокультурные ценности. В дошкольном возрасте начинают формироваться представления о добре и зле, чести и справедливости, формируются толерантность, гражданская позиция и любовь к Малой Родине [9].

Использование этнокультурных традиций в воспитании детей дошкольного возраста направлено на решение ряда задач:

- воспитание привязанности и любви к своей семье, родному дому, селу, городу и т. д.;
- формирование доброго отношения к природе, животным, растениям и т. д.;
- воспитание уважительного отношения к труду других людей, а также понимание его значимости;
- формирование интереса к традициям, истории, промыслам своего народа;
- формирование чувства гордости за свою Малую Родину;
- воспитание толерантности, чувства уважения к людям вне зависимости от их национальности и вероисповедания.

Таким образом, патриотическое воспитание на основе этнокультурных традиций решает задачи по успешной социализации личности как субъекта определенного этноса в поликультурном пространстве.

Особенностью патриотического воспитания с использованием этнокультурных традиций является то, что в воспитательный процесс, включаются:

- знания о национальной культуре, нормах поведения и духовно-нравственные ценности этноса;

– ознакомление с культурными достижениями не только своего народа, а также других народностей и этносов;

– воспитание интереса к народной культуре, а также формирование уважительного отношения к людям другой этнической принадлежности [11].

К основным видам национальной культуры, используемым в воспитательном процессе, относятся:

- устный и музыкальный фольклор;
- народные игры и забавы;
- народные праздники;
- народное прикладное искусство.

Вышеуказанные средства способствуют повышению национального самосознания, воспитания уважительного отношения к собственной культурной и этнической принадлежности.

Для того чтобы этнокультурные традиции в патриотическом воспитании были эффективны и принесли успешный результат, необходимо соблюдать ряд условий:

1. Преемственность поколений в коллективной деятельности;
2. Структурное содержание воспитательного процесса по формированию национальной идентичности и толерантности;
3. Культуротворческая деятельность подрастающего поколения по изучению и сохранению этнокультурных традиций.
4. Организация и проведение народных праздников;
5. Совместное чтение народных произведений с последующим обсуждением;
6. Включенность этнического начала во все виды детской деятельности [8].

Таким образом, патриотическое воспитание на этнокультурных традициях закладывает основу национального менталитета, способствует формированию этнической идентичности и приобщает детей к сокровищам материального и духовного наследия народа. В ходе образовательной, воспитательной и культурно-просветительской деятельности подрастающее поколение получает возможность проявить свой творческий потенциал, почув-



ствовать свою значимость в сохранении, развитии и пропаганде собственной традиционной культуры.

АННОТАЦИЯ

В современной социокультурной ситуации все более актуальным становится обращение к национальной культуре, благодаря которой становление личности происходит через воссоздание общности судеб человека и народа, национально-культурную самоидентификацию и этнокультурные традиции. Погружение личности в этнокультурные традиции осуществляется в аспекте патриотического воспитания, способного сформировать личность как носителя ценностей и норм родной культуры, улучшить процессы формирования национально-культурной идентичности и межкультурной толерантности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, культура, этнос, этнокультурные традиции, крымские караимы.

SUMMARY

In the modern socio-cultural situation, it is getting increasingly relevant to turn to traditional culture, thanks to which the formation of a personality occurs through the recreation of the common fate of a person and a people, national-cultural self-identification and ethno-cultural traditions. The immersion of a person in ethno-cultural traditions is carried out in the aspect of patriotic education, which can form a person as a carrier of values and norms of native culture, improve the processes of formation of national and cultural identity and intercultural tolerance.

Key words: Patriotic education, culture, ethnoscultural traditions, Crimean Karaites.

ЛИТЕРАТУРА

1. Введение в этнографию народов СССР (Стадийные закономерности и локально-исторические особенности этнокультурных процессов в XIX-XX вв.). – М.: Из-во Московского университета, 1990. – 365 с.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1974. – 376 с.
3. Ельяшевич Б. С. Караимский библиографический словарь. – М., 1993. – 128 с.

4. Ельяшевич Б. С. Караимы. Историко-этнографические очерки. – М.: РАН, 1994. – Кн. 3. – 171 с.

5. Коменский Я. А. [и др.] Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 345 с.

6. Крикун Е. В., Даниленко В. Н. Воздушный город Джуфт Кале. – К.: Этнос, 2005. – 136 с.

7. Нигматов З. Г. Гуманистические традиции педагогики. – Казань: Издательство КГПУ, 2003. – 271 с.

8. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – М., 1998. – № 3. – С. 3–10.

9. Новикова Л. И., Соколовский М. В. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) // ОНС. – 1998. – № 1. – С. 132–143.

10. Полканов Ю. А., Полканова А. Ю. Реликтовые особенности этнокультуры крымских караимов // Крымские караимы. История, территория, этнокультура. – Симферополь: Доля, 2005. – С. 93–112.

11. Сироткин Л. Ю. Формирование личности. Проблемы устойчивости. – Казань: Издательство КГУ, 1992. – 175 с.

12. Сухомлинский В. А. Родина в сердце. – М.: Педагогика, 1978. – 175 с.

13. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. – М.: Педагогика, 1971. – 277 с.

14. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании. – М.: Профиздат, 1964. – 412 с.

15. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. – М.: Народное образование, 1990. – Т. 5. – 412 с.

16. Шапшал С. М. История тюрков-караимов в Крыму, Литве и Польше. (Рукопись). – Вильно, 1943. – 113 с.





Ю. М. Лагуцев

УДК 378.147:338.48

**ТВОРЧЕСКАЯ
САМОРЕАЛИЗАЦИЯ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ
ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
«ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ
И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ
ОРГАНИЗАЦИИ УСЛУГ
И ОБСЛУЖИВАНИЯ
В ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА
И ГОСТЕПРИИМСТВА»**

Существующая в настоящее время оценка качества подготовки бакалавров туризма и гостеприимства направлена на проверку наличия у выпускников знаний теоретических, методологических, нормативно-правовых и организационных основ технологий обслуживания потребителей услуг в туризме и гостеприимстве и умений их применения в типовых предметных ситуациях. Вместе с тем с точки зрения работодателя, помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию выпускника в сфере туризма, необходимы также такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию, творчески самореализоваться.

Содержание дисциплины «Отечественный и зарубежный опыт организации услуг и обслуживания в индустрии туризма и гостеприимства» охватывает весь комплекс образовательных задач по подготовке будущих бакалавров туризма в области обслуживания потребителя туристских и гостиничных услуг.

Изучение данной дисциплины базируется на знании дисциплин «Ресурсосбереже-

ние в индустрии туризма и гостеприимства», «Технологии деловых коммуникаций в профессиональной деятельности», «Основы туризма и туристской деятельности», «Технологии обслуживания и организация услуг в индустрии гостеприимства», «Индустрия туризма в России и за рубежом», «Технологии обслуживания в туристско-информационных центрах» ОПОП 43.03.02 «Туризм» профиль «Технология и организация услуг на предприятиях индустрии туризма».

В процессе совершенствования методических основ образовательной деятельности и выполнения индивидуального плана мы актуализировали в 2021/2022 учебном году содержание рабочей программы по данной дисциплине, направленное на формирование следующих компетенций выпускника:

ПК-6: Способен обосновывать, выбирать и применять технологии обслуживания туристов по видам туризма и типам туристских предприятий и объектов;

ПК-6.1: Обосновывает и выбирает технологии обслуживания туристов в соответствии с видом туризма и типом туристских предприятий и объектов;

ПК-7: Способен проектировать туристский продукт по конкретным видам туризма и туристским направлениям, объекты показа, экскурсии и маршруты;

ПК-7.2: Проектирует туристский продукт по конкретным видам туризма и туристским направлениям с использованием современных технологий;

ПК-8: Способен решать стандартные задачи профессиональной деятельности, организовать работу исполнителей, принимать решения в организации туристской деятельности с учетом основных требований информационной, экономической и экологической безопасности;

ПК-8.3: Организует работу исполнителей с учетом основных требований информационной и экономической безопасности.

Содержание дисциплины охватывает изучение отечественного и зарубежного передового опыта и тенденций развития в сек-



торах индустрии туризма, его систематизацию и оценку. Объектом изучения является деятельность:

- гостиниц и иных средств размещения;
- транспорта (видов наземного, водного (в т. ч. круизного), воздушного и др.);
- объектов санаторно-курортного лечения и отдыха;
- предприятий общественного питания;
- объектов и средств развлечения;
- предприятий туроператорской деятельности (выездного, выездного, внутреннего туризма, видов туристской деятельности);
- предприятий турагентской деятельности;
- операторов туристских информационных систем;
- предприятий экскурсионного сервиса;
- предприятий, оказывающих услуги сопровождения гидами-переводчиками и инструкторами-проводниками;
- предприятий, оказывающих услуги туристской анимации;
- предприятий других видов туристской деятельности (в т. ч. в сфере MICE и Event);
- организаторов самостоятельного туризма.

В результате изучения дисциплины студент способен демонстрировать передовые знания в изучаемой области (эффективные модели формирования, продвижения и реализации услуг, товаров и продуктов в сфере туризма) и может творчески применять эти знания и понимание на профессиональном уровне с целью выработки аргументов и решения конкретных практических проблем.

Студент способен осуществлять сбор и интерпретацию информации для выработки суждений с учетом социальных, этических и научных соображений; сообщать информацию, идеи, проблемы и решения как специалистам, так и неспециалистам. Специфика тематики курса предполагает использование в образовательном процессе кейс-технологий обучения.

Общая трудоемкость освоения дисциплины составляет 11 зачетных единиц, 396 часов.

Преподавание дисциплины ведется на 2 курсе в 3, 4 семестрах, продолжительностью 18 недель каждый, и предусматривает проведение учебных занятий следующих видов: лекций (86 часов), в том числе проблемные лекции, лекции-конференции (дискуссии), лекции-конференции, лекции-визуализации, практические занятия (90 часов) в форме академического семинара, отчетного семинара, работы в малых группах, деловой игры, контрольной работы (теста), case-study, защиты групповых проектов, презентации результатов индивидуальных заданий, самостоятельная работа обучающихся (212 часов), групповые консультации и (или) индивидуальная работа обучающихся с преподавателем (4 часа), аттестационные испытания промежуточной аттестации (4 часа):

Формирование компетенции ПК-6 начинается с дисциплин «Ресурсосбережение в индустрии туризма», «Технологии деловых коммуникаций в профессиональной деятельности», «Основы туризма и туристской деятельности», «Технологии обслуживания и организация услуг в индустрии гостеприимства», «Индустрия туризма в России и за рубежом», «Технологии обслуживания в туристско-информационных центрах». Параллельно закрепляется компетенция с изучением дисциплины «Виды и тенденции развития туризма». Продолжается формирование в дисциплинах «Второй иностранный язык в профессиональной деятельности», «Технология и организация услуг в туризме», а также при прохождении Проектно-технологической практики, преддипломной практики. Защита выпускной квалификационной работы включает подготовку к процедуре защиты и процедуру защиты.

Основные положения дисциплины используются в дальнейшем при изучении следующих дисциплин: «Второй иностранный язык в профессиональной деятельности»; «Технология и организация услуг в туризме»; Проектно-технологической практики; Преддипломной практики и в процессе подготовки к процедуре защиты и процедуру защиты выпускной квалификационной работы.



В современных социально-экономических условиях приоритетным направлением в образовании становится формирование творческой личности, способной к самореализации в быстро меняющихся условиях жизнедеятельности. Тем не менее целью образования, по нашему мнению, по-прежнему остается разностороннее и своевременное развитие молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования и самореализации личности.

Такое понимание цели образовательной деятельности в процессе освоения дисциплины «Отечественный и зарубежный опыт организации услуг и обслуживания в индустрии туризма и гостеприимства» потребовало поиска методологических оснований обучения будущего бакалавра туризма в вузе, адекватных социокультурному развитию общества, его национально-региональным традициям, опыту профессиональной подготовки в сфере туризма.

Понятие «самореализация» учеными в научной литературе рассматривается как процесс, потребность, форма, цель и результат (В. И. Андреев, Л. Н. Коган, В. А. Сластёнин и др.). Широко известными теориями самоактуализации являются гуманистические концепции К. Роджерса и А. Маслоу.

Предметом специальных исследований стали психологические проблемы самореализации личности (Н. С. Глуханюк, Л. А. Коростылева, А. А. Реан); индивидуально-творческий подход, разрабатываемый В. И. Андреевым, В. И. Загвязинским, Н. Д. Никандровым и др., который является одной из составляющих креативной парадигмы образования (Л. Б. Ермолаева-Томина, М. М. Зиновкина, Н. Ф. Вишнякова и др.), предоставляющей возможность творческой самореализации студента на каждом образовательном уровне.

На основе анализа психолого-педагогической и философской литературы, а также опыта образовательной и практической деятельности были выявлены противоречия между:

– возрастающей потребностью туристского многоотраслевого комплекса в выпуск-

никах по направлению бакалаврской подготовки «Туризм», способных к профессиональной творческой самореализации в туристской деятельности и недостаточной разработанностью теоретических основ и практических технологий, обеспечивающих ее формирование в процессе обучения в вузе;

– организацией процесса обучения с ориентацией на учебную, аудиторную деятельность и необходимостью формирования способности будущего специалиста к самостоятельной, творческой, профессиональной деятельности;

– потенциальными возможностями туристского образования в подготовке будущих бакалавров туризма к профессиональной творческой самореализации и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий и методики ее развития в туристском вузе.

Содержание дисциплины направлено на преодоление выявленных противоречий и включает в себя следующие разделы:

– Индустрия туризма и гостеприимства как часть мирового хозяйства;

– Тенденции развития технологий и подходов к организации услуг в индустрии туризма и гостеприимства в России и за рубежом;

– Компании и рыночные структуры в индустрии туризма и гостеприимства;

– Особенности ведения международного бизнеса в индустрии туризма и гостеприимства;

– Общественное питание как часть индустрии туризма и гостеприимства;

– Развитие и особенности организации перспективных видов туризма в России и за рубежом;

– Государственное регулирование индустрии туризма и гостеприимства.

Виды контактной работы обучающихся с преподавателем: лекция-визуализация; лекция-конференция (дискуссия); проблемная лекция; работа в малых группах; академический семинар; деловая игра; защита групповых проектов; работа с кейсами; подготовка группового проекта; работа с литературой и интернет-ресурсами и др.



Практическая значимость исследования образовательного процесса, направленного на формирование предпосылок к творческой самореализации будущих бакалавров туризма в процессе изучения дисциплины «Отечественный и зарубежный опыт организации услуг и обслуживания в индустрии туризма и гостеприимства», заключается в том, что разработано методическое сопровождение профессиональной творческой самореализации студентов туристского вуза: лекция «Профессиональная творческая самореализация личности»; структура «портфолио» студента туристского вуза; практические рекомендации, основные положения которых можно представить в виде алгоритма: выявление мотивации, способностей к творческой деятельности, формирование позитивного настроения на творчество (диагностика, наблюдения, тестирование); формирование научно-исследовательской и познавательной компетенций (лекции, семинары, практические занятия, творческие научные проекты, метод портфолио); формирование профессиональной творческой самореализации (реализация творческих проектов, написание научных статей, научно-исследовательских работ, креативных профессиональных ситуаций на практиках и стажировках, работа в СНО, рефлексия).

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассмотрены вопросы творческой самореализации в процессе совершенствования профессиональной подготовки будущих бакалавров туризма во время изучения дисциплины «Отечественный и зарубежный опыт организации услуг и обслуживания в индустрии туризма и гостеприимства». Последовательно отражены следующие аспекты: содержание дисциплины, взаимодействие в рамках подготовки бакалавров туризма по профилю «Технология и организация услуг на предприятиях индустрии туризма», совершенствование методических основ образовательной деятельности, объект изучения и др.

Проведен анализ психолого-педагогической и философской литературы, а также

опыта образовательной и практической деятельности. Выявлены и рассмотрены ключевые противоречия между возрастающей потребностью туристского многоотраслевого комплекса в выпускниках по направлению бакалаврской подготовки «Туризм», способных к профессиональной творческой самореализации в туристской деятельности и недостаточной разработанностью практико-ориентированных образовательных технологий.

Ключевые слова: туризм, подготовка бакалавров туризма, профессиональная самореализация.

SUMMARY

This article discusses the issues of creative self-realization in the process of improving the professional training of future bachelors of tourism during the study of the discipline "Domestic and foreign experience in organizing services and services in the tourism and hospitality industry". The following aspects of the content of the discipline, interaction in the framework of the training of bachelors of tourism in the profile "Technology and organization of services at the enterprises of the tourism industry", improvement of the methodological foundations of educational activities, the object of study, etc. are consistently reflected.

The analysis of psychological, pedagogical and philosophical literature, as well as the experience of educational and practical activities was carried out. The key contradictions between the growing need of the tourist diversified complex for graduates in the bachelor's degree program "Tourism" who are capable of professional creative self-realization in tourism activities and the insufficient development of practice-oriented educational technologies are identified and considered.

Key words: tourism, teaching of bachelors of tourism, professional self-realization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.



2. Глуханюк Н. С., Щипанова Д. Е. Психодиагностика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 240 с.
3. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
4. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 352 с.
5. Коган Л. Н. Личность, культура, общество. Избранные труды 1961–1987 гг. – Екатеринбург: Маска, 2009. – 706 с.
6. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Речь, 2005. – 220 с.
7. Педагогика: в 2 т. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – Т. 1 Общие основы педагогики. Теория обучения: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 402 с.
8. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / П. И. Образцов, А. И. Уман, М. Я. Виленский. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 258 с.
9. Реан А. А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.



О. А. Милькевич, В. П. Сергеева

УДК 37

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТАМИ КУЛЬТУРЫ

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы становления личности субъектом культуры определяется возрастающим разнонаправленным влиянием разнообразных социально-культурных вызовов. Это определяет сложность социально-культурной идентификации личности обучающегося, трудности в построении отношений формирующейся личности с окружающими людьми. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования возможностей социально-культурных практик в содействии становлению школьника субъектом культуры, активизации социально-культурной позиций взрослых участников образовательных отношений – педагогов и родителей.

Анализ научных публикаций отечественных исследователей позволяет утверждать, что возможности социально-культурных практик в становлении участников образовательных отношений субъектами культуры недостаточно изучены. Рассмотрение личности как субъекта культуры ограничивает понимание созависимости культуры участников образовательных отношений. Именно взаимодействие, выстраиваемое в различных видах социально-культурных практик, обогащает и ребенка, и взрослых. Это создает основания для осмысления полученного опыта и постепенного встраивания в систему личностных ориентиров, а позднее – в систему социальных установок и ценностей тех смыслов и значений, которые человек сформулировал по итогам взаимодействия с другими людьми. Теорети-



ческая значимость исследования заключается в определении сущности и характеристик социально-культурных практик, рассмотрении культуры участников образовательных отношений (педагогов, родителей, обучающихся) с позиции созависимости. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования социально-культурных практик в системе подготовки будущих учителей, а также в практике взаимодействия образовательных организаций с семьями и детьми, повышая результативность становления позиции субъекта культуры участников образовательных отношений.

Цель исследования: характеристика результатов изучения возможностей социально-культурных практик в становлении участников образовательных отношений субъектами культуры.

На основании теоретического анализа научных публикаций (Т. В. Зайцева [1], В. В. Николина, О. Е. Фефелова [6] и др.) сформулировано определение понятия «социально-культурные практики» как педагогически целесообразные практики взаимодействия различных групп людей с целью приобщения к социально-культурным нормам, ценностям, а также становления личности субъектом культуры.

Результаты исследований В. В. Николиной, О. Е. Фефеловой [6], Т. В. Рябовой [9] позволяют обозначить признаки социально-культурной практики, значимые с позиции рассматриваемой проблематики:

– это разновидность общественно-полезной деятельности, направленной на решение социальнозначимой проблемы;

– содержание данной практики предполагает освоение социальных и культурных норм, ценностей, смыслов всеми участниками, обогащая социально-культурный опыт каждого, определяя успешность вхождения личности в изменяющееся пространство ценностей и смыслов;

– изменения, происходящие в процессе и по итогам социально-культурных практик, отражают количественные и качественные преобразования ее участников и социально-куль-

турной ситуации, формирующиеся ценностно-содержательные аспекты практики взаимодействия с различными категориями семей и детей;

– взаимодействие различных участников социально-культурных практик определяет обретение ими социально значимых качеств (инициативность, дисциплинированность, организованность, социальная ответственность и др.), характеристик (социальная открытость, направленность на взаимодействие с другими), умений (умение анализировать, обобщать, проектировать, работать в команде и др.), которые повышают социальную эффективность личности [5, с. 23–24].

А. Г. Инговатова [2], В. Г. Рошупкин [8], подчеркивая особенность современного этапа развития общества как переходного, отмечают, что личность как субъект культуры выступает в качестве преобразователя общества. Одновременно личность является субъектом накопленного человечеством знаний, умений, навыков, способов взаимодействия с обществом и людьми. В условиях происходящих трансформаций формирование субъекта культуры предполагает формирование его культурного потенциала в процессе образования.

Учитывая результаты исследований отечественных ученых (Г. А. Кречетова [3], Т. П. Макарова, Е. А. Савченко, О. В. Илюшина [11]), согласимся с тем, что позиция личности как субъекта культуры значима как ресурс сохранения культуры и общества в целом; при этом формирование субъекта культуры – сложный, длительный процесс, определяющий постепенный переход личности от пассивного погружения в различные виды практики до формирования отношения к тем или иным аспектам объективной реальности, становления субъектом деятельности.

Обозначенные замечания позволяют утверждать следующее:

– в процессе развития человека постепенно происходит расширение видов и содержания практик его взаимодействия с окружающим миром на фоне расширения неприродного, создаваемого человеком мира, а именно – мира культуры;



– последовательное освоение человеком мира культуры позволяет ему стать субъектом культуры;

– образование выступает условием становления человека субъектом культуры, приобщая его к знанию, накопленному социально-культурному опыту во всем его многообразии (отношения с миром живой и неживой природы, с миром людей и отношение к самому себе).

Учитывая взаимозависимость и взаимовлияние мира детства и мира взрослых в системе семейных отношений и практике общественного воспитания, а также положение законодательства в сфере образования Российской Федерации о том, что педагогические работники, обучающийся и его родители являются равноправными участниками образовательных отношений, можно сформулировать следующее. Педагоги, обучающийся и его родители благодаря взаимообмену обогащают социально-культурный опыт, знания друг друга, способы взаимодействия с окружающим миром. Каждый из участников образовательных отношений при организованной и управляемой, последовательной практике воспитания и образования становится не только субъектом отношений, но и субъектом культуры. При этом культура вбирает в себя все многообразие контекстов и проявлений (общечеловеческая культура, культура семьи, культура школьной жизни, культура отношений, построенных на приятельстве и дружбе или наоборот, гендерная культура и др.), определяя положение человека как ее субъекта.

Подобное рассмотрение проблемы исследования требует изучения самооценки личностью себя как субъекта культуры всеми участниками образовательных отношений – педагогами, обучающимися и их родителями. Анкетирование (авторская анкета, охватывающая ценностный, когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты субъективной позиции личности) выступило основным методом проведения исследования. Оценивалось количество респондентов обозначенных групп (обучающиеся, практикующие специа-

листы, родители обучающихся), давших ответы. Полнота заполнения анкеты, невозможность повторного прохождения опроса обеспечивалась автоматизированным контролем со стороны платформы Google Forms. База исследования: общеобразовательные организации г. Севастополь (ГБОУ СОШ № 3 с УИОТ им. А. Невского, ГБОУ СОШ № 6, ГБОУ СОШ № 9, ГБОУ СОШ № 15, ГБОУ СОШ № 18). В исследовании приняли участие 366 чел., в том числе 150 чел. – обучающиеся 9–11 классов общеобразовательных организаций; 116 чел. – практикующие специалисты учреждений образования; 100 чел. – представители родительской общественности (выборка – случайная). Исследование организовано в период с октября 2021 г. по апрель 2022 г.

Данные таблицы 1 позволяют сформулировать следующие выводы:

– ответы на вопросы 1–4 свидетельствуют о недостаточной сформированности знаний и представлений о культуре, ее видах и способах отражения в жизнедеятельности человека, что определило необходимость включения в систему взаимодействия образовательных организаций и семьи обучающегося мероприятий соответствующей направленности;

– ответы на вопросы 5–7 отражают недостаточно сформированное отношение к культуре и ее проявлениям в жизни человека, что обусловило отбор таких форм и методов взаимодействия семьи, обучающихся и учреждений образования, которые позволили обогатить эмоциональную сферу личности, умение чувствовать культуру, обращаться к культурным образцам и нормам;

– ответы на вопросы 8–10 отражают сформированность культурного опыта личности, обеспечивая необходимость его обогащения в отношении всех участников образовательных отношений;

– при сравнении результатов анкетирования участников образовательных отношений следует подчеркнуть более высокий уровень сформированности позиции субъекта культуры у педагогов, что вполне оправданно по причине уровня образования, профессиональной



Результаты самооценки участниками образовательных отношений позиции себя как субъекта культуры (в % от общего числа опрошенных в данной группе)

Вопрос	участники образовательных отношений					
	обучающиеся		родители		педагоги	
	до	после	до	после	до	после
1. Считаете ли Вы, что обладаете достаточными знаниями, пониманием различных сфер культуры?						
Да	48	63	51	70	59	74
Нет	37	34	28	22	20	16
затрудняюсь ответить	15	3	21	8	21	10
2. Осознаете ли Вы значимость культуры в формировании личности?						
Да	70	79	79	87	91	95
Нет	8	2	2	0	0	0
затрудняюсь ответить	22	19	19	13	9	5
3. Считаете ли Вы себя человеком культурным?						
Да	46	61	54	73	59	78
Нет	32	27	21	20	12	12
затрудняюсь ответить	22	12	25	7	19	10
4. Достаточно ли сформированы у Вас представления о том, как можно обогатить свою культуру?						
Да	68	86	79	88	84	98
Нет	13	4	5	1	0	0
затрудняюсь ответить	19	10	16	11	16	2
5. Испытываете ли Вы удовольствие при взаимодействии с объектами культуры (рассматриваете произведения живописи, архитектуры, посещаете театр, кинотеатр, читаете литературное произведение и др.)?						
Да	60	79	72	87	92	95
Нет	18	8	2	0	0	0
затрудняюсь ответить	22	13	26	13	8	5
6. Можно ли утверждать, что Вы храните в памяти моменты, когда взаимодействовали с объектами культуры?						
Да	48	70	51	71	69	84
Нет	35	14	18	14	8	6
затрудняюсь ответить	17	16	31	15	23	10
7. Являются ли, по вашему мнению, воспоминания и чувство удовольствия от взаимодействия с объектами культуры источником формирования вашей позиции как субъекта культуры?						
Да	56	73	66	82	61	79
Нет	17	11	18	12	11	5
затрудняюсь ответить	17	16	16	6	28	16
8. Ваш опыт взаимодействия с объектами культуры (поход в музей, театр, кинотеатр, чтение литературы и др.) формировался в большей мере родителями и педагогами?						
Да	60	76	70	86	91	96
Нет	12	7	7	1	2	0
затрудняюсь ответить	28	17	23	13	7	4
9. Часто ли Вы самостоятельно прибщаетесь к культуре (смотрите онлайн-спектакли, совершаете офф-лайн и виртуальные экскурсии, читаете литературу и др.)?						
Да	48	61	54	74	59	79
Нет	37	27	21	16	19	11
затрудняюсь ответить	15	12	25	10	12	10
10. Увлекаетесь ли Вы каким-либо видом самостоятельной художественно-творческой деятельности (живопись, танец, фотография, дизайн и др.)?						
Да	45	68	40	56	46	57
Нет	53	32	59	44	54	43
затрудняюсь ответить	2	0	1	0	0	0



роли; наличие отдельных примеров высокой оценки себя субъектом культуры родителями и детьми может быть обусловлено их погруженностью в мир культуры и богатым культурным опытом в связи с наличием специального образования, включенности в сферу дополнительного образования (в том числе связанное с отдельными видами культуры и искусства) в детстве и в настоящее время;

–положительная динамика оценки участниками себя как субъектов культуры после реализации различных мероприятий социально-культурной направленности свидетельствует об эффективности подобной деятельности.

Результаты проведенного опроса свидетельствуют о недостаточной сформированности позиции субъекта культуры у обучающихся, родителей и педагогов, что может быть обусловлено множеством причин (психологическая и социальная незрелость школьников на фоне интенсивного влияния множества элементов культуры, псевдокультуры, различных социально-культурных вызовов на всех участников образовательных отношений и др.). С позиции взрослых участников образовательных отношений недостаточная сформированность позиции субъекта культуры может быть обусловлена занятостью в профессиональной сфере, социально-бытовой загруженностью.

Итоги проведенного анкетирования определили необходимость проектирования и реализации совокупности социально-культурных практик (акции, фестивали, культурно-просветительские мероприятия, благотворительность, волонтерство, образовательные проекты, конкурсы, коммуникативные практики и др.), направленных на взаимодействие образовательной организации, семьи и обучающихся. Обращение к планам воспитательной работы образовательных организаций позволяет представить реализуемые социально-культурные практики. Так, в обозначенный период обучающиеся принимали активное участие мероприятиях, посвященных международному дню книгодарения (акция «Подари книгу»), Неделя умной книги), литературных вечерах и конкурсах, посвященных дню рождения Л. Н. Тол-

стого, Ф. М. Достоевского, Н. А. Некрасова, А. Милн и др. Участие во всемирном Дне иммунитета, всероссийских акциях «Будь здоров», «День Космоса», «День Земли», всероссийский день «День кода», городском экологическом конкурсе «Будущее Черного моря в наших руках» является традиционным и позволяет формировать устойчивый интерес к вопросам здоровьесбережения, экологии, развития человечества. Мероприятия, приуроченные к календарным датам и событиям (День Конституции, День защитников Отечества, День матери, Дни воинской славы и др.), приобщают и детей, и взрослых (педагогов, родителей) к определенному массиву культурных традиций, ценностей и смыслов, образующих морально-нравственный каркас социальных отношений. Отметим, что наблюдавшееся ранее более пассивное участие семьи и законных представителей детей в жизни школы (на уровне родительских собраний, заседаний родительских комитетов) может быть обусловлено пандемией в связи с распространением коронавирусной инфекции COVID-19. Постепенно возрастает активность родителей как участников и соорганизаторов различных видов социально-культурной деятельности.

Поэтапное и последовательное включение всех участников образовательных отношений в разнообразные виды социально-культурных практик обеспечивает субъектную позицию каждому с позиции решаемых воспитательных и образовательных задач. При проектировании социально-культурных практик необходимо учесть требования (охват обучающихся, их родителей и учителей; направленность на обогащение опыта личности, семьи, группы лиц, формирование социально и культурно значимых моделей поведения и отношений внутри семьи и с окружающим миром; органичное сочетание с накопленными традициями, опытом территории и региона). Ценностно-содержательная составляющая социально-культурных практик определяет возможность решения не только воспитательной, но и профилактической, коррекционной и социально-реабилитационной задач в решении проблемы детского неблагополучия.



Проведенное исследование позволяет определить социально-культурные практики как средство становления позиции субъекта культуры всех участников образовательных отношений. Представленные результаты и выводы позволяют использовать социально-культурные практики в системе подготовки будущих учителей и в практике взаимодействия с семьями и детьми, повышая результативность становления позиции субъекта культуры участников образовательных отношений.

АННОТАЦИЯ

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы становления личности субъектом культуры определяется возрастающим разнонаправленным влиянием разнообразных социально-культурных вызовов. Это определяет сложность социально-культурной идентификации личности обучающегося, трудности в построении отношений формирующейся личности с окружающими людьми. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования возможностей социально-культурных практик в содействии становлению школьника субъектом культуры, активизации социально-культурной позиций взрослых участников образовательных отношений – педагогов и родителей.

Ключевые слова: субъект культуры, участники образовательных отношений, социально-культурные практики.

SUMMARY

The relevance of the problem of the evolution of the “subject of culture” position considered in the article is determined by the increasing multidirectional influence of various socio-cultural challenges. This determines the complex nature of the socio-cultural identification of the personality of a student, the difficulties in building relationships between the emerging personality and other people. The article presents the results of a theoretical and empirical study of the possibilities of socio-cultural practices in assisting a school student to become a subject of culture, activating the socio-cultural positions of adult participants of educational relations, that is teachers and parents.

Key words: subject of culture, participants in educational relations, socio-cultural practices.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева Т. В. Социально-культурные практики современного вуза: терминологический аспект // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 5 (97). – С. 145–150.
2. Инговатова А. Г. Человек как субъект культуры и глобальные вызовы: смысловые ценностные противоречия // Ползуновский альманах. – 2017. – № 4. – С. 164–170.
3. Кречетова Г. А. Культурный смысл образования как средство воспитания и развития личности обучающегося // Актуальные вопросы педагогики и психологии: сборник статей победителей III Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – 2017. – С. 18–21.
4. Макарова Т. П. Системный подход к процессу воспитания субъекта культуры и реализации его в современном вузе // Образование. Наука. Научные кадры. – 2018. – № 3. – С. 192–195.
5. Милькевич О. А. Социально-культурные практики как эффективное средство профилактики детского неблагополучия // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2020. – № 3 (51). – С. 21–25.
6. Николина В. В., Фефелова О. Е. Социокультурная практика в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4.
7. Перлова Ю. В., Милькевич О. А. Исследование инновационных семейно-ориентированных форм профилактики детского неблагополучия: монография. – Уфа: Аэтерна, 2018. – 154 с.
8. Рощупкин В. Г. Роль субъекта культуры в развитии современного общества // Человеческий капитал. – 2019. – № 7 (127). – С. 132–137.
9. Рябова Т. В. Социально-культурные практики в системе средств развития личности // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2019. – № 4 (41). – С. 152–158.



10. Савченко Е. А. Ключевые компетенции будущего педагога – субъекта культуры // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 74–78.

11. Савченко Е. А., Макарова Т. П., Илюшина О. В. Антропо-культурологический подход к духовно-нравственному воспитанию – условия воспитания субъекта культуры // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 3. – С. 280–288.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ





Н. В. Горбова, И. П. Селезнева

УДК 378: 811

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЙ ГРУППОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE

ГОС ВО нового поколения обращает особое внимание на формирование социокультурной компетенции при обучении иностранному языку на всех уровнях подготовки обучающихся, рекомендуя включать в практические и лабораторные занятия информацию лингвокультурологического характера, способствующую расширению знаний социокультурного контекста, языкового и речевого этикета страны изучаемого языка. Многокомпонентный состав социокультурной компетенции (лингвострановедческая, культурологическая, социолингвистическая и социально-психологическая составляющие) позволяет предположить необходимость задействования при ее формировании и развитии целого комплекса методов и технологий совершенствования навыков и умений иноязычной речевой деятельности в рамках говорения, аудирования, чтения и письма.

Проблема поиска и апробации методически валидных технологий инициирования процесса формирования и развития иноязычной социокультурной компетенции в составе иноязычной коммуникативной компетенции, рассмотренная в научно-теоретических и практико-ориентированных исследованиях А. Р. Насыровой [9], С. В. Поповой, Л. Г. Карандеевой, С. С. Ульянова [10], Н. В. Горбовой, И. П. Селезневой [4], предполагает создание особых условий работы с лингвокультурной информацией, в том числе использование лингвокультурных маркеров (прецедентных реалий) в процессе обучения иностранному языку

– В. Э. Шукман [13]. Мы считаем, что такого рода условия могут быть созданы прежде всего в рамках группового обучения, организованного с использованием технологий виртуальной обучающей среды.

Целью настоящей статьи является обоснование необходимости применения технологии группового обучения для формирования иноязычной социокультурной компетенции обучающихся в условиях действующих образовательных стандартов. Методологию исследования составляют анализ и обобщение опыта использования группового взаимодействия в коммуникативном обучении иностранным языкам с применением технологий виртуального общения на платформе MOODLE, авторский опыт проектирования и реализации образовательных программ в сфере вузовского иноязычного образования.

Термин «иноязычная социокультурная компетенция», несмотря на многочисленные попытки его определения, остается спорным. Большинство исследователей согласны с тем, что данное понятие способствует формированию готовности обучающегося к межкультурному общению, споры ведутся о том, каким образом достигается эта готовность. В качестве средств формирования и развития иноязычной социокультурной компетенции рассматривается работа с подкастами [4], наглядность [9], аутентичные художественные фильмы [10], аутентичные тексты различных форматов [13]. Мы придерживаемся дефиниции термина, предложенной С. В. Поповой, которая определяет иноязычную социокультурную компетенцию как совокупность конкретных знаний, умений и навыков, а также качеств, которые формируются у обучающихся при подготовке к межкультурному общению. Наличие у обучающегося сформированной на должном уровне социокультурной компетенции позволяет ему не только владеть различными языковыми знаниями и умениями и успешно применять их в межличностном общении, но толерантно воспринимать другие культуры и лучше узнать родную культуру, сопоставляя различные явления и реалии [10, с. 76].

Понятие лингвокультурные маркеры общения («прецедентные реалии») является здесь ключевым; знание подобных реалий, умение



вычленять их из лингвокультурного контекста и использовать при реализации навыков в иноязычной письменной и устной коммуникации определяет уровень сформированности иноязычной социокультурной компетенции обучающегося. Под лингвокультурными маркерами общения («прецедентными реалиями») мы понимаем специфичные для данной лингвокультуры прецедентные феномены (слова; выражения; имена собственные; наименования артефактов), образующие ядро знаний и представлений о мире данного национального лингвокультурного сообщества.

Акт коммуникативного общения предполагает организацию работы в парах и группах. Технология группового обучения и группового взаимодействия получила широкое распространение в результате (зачастую вынужденного) использования виртуальной обучающей среды в период пандемии. Несмотря на первоначальные сложности, и преподаватели, и обучающиеся по достоинству оценили преимущества данной технологии, главным из которых, как полагает Д. Ахмадалиева, является новая расстановка приоритетов обучения: переключение внимания на развитие личности обучающегося через реализацию права автономного и группового выбора; обучение основам конкурентоспособности и кооперации для работы в коллективе [1]. Ю. З. Богданова отмечает распространение такой формы группового обучения, как «работу в тройках»: эта форма взаимодействия является более гибкой и при этом студенты могут обмениваться между собой большим количеством информации. В тройках учебное воздействие (ориентировочное, исполнительское и контролирующее) происходит полноценнее, что позволяет совмещать эти этапы и быстрее достигать поставленных целей [2, с. 296]. Ю. А. Гузь подчеркивает преимущества использования технологии группового обучения иностранным языкам при организации на занятии инсценирования аутентичных ситуаций [5].

Сетевое сопровождение занятий по иностранному языку рассматривается в работах Л. М. Гальчук, определяющей студентоцентричность и интерактивность организации процесса обучения в виртуальной среде [3];

Н. В. Дубив, описывающей особенности функционирования дистанционного обучающего пространства [6]; А. М. Маркусь, анализирующей целесообразность применения онлайн-курсов и смешанного обучения в процессе преподавания иностранных языков [8].

С сентября по декабрь 2021 г. на базе Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте и факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет ГПУ им. В. П. Астафьева» в рамках межвузовского сотрудничества была организована и проведена совместная опытно-экспериментальная работа, целью которой стала разработка и апробация алгоритма формирования социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в условиях вузовского образования с использованием технологии группового обучения на платформе Moodle.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 84 обучающихся. При выборе платформы мы руководствовались следующими критериями: доступность, надежность и достоверность предоставляемой информации; наличие разработанного функционала; возможность выбора уровня сложности. Всем этим требованиям в полной мере соответствует платформа Moodle.

При определении критериев оценивания уровня сформированности иноязычной социокультурной компетенции обучающихся мы использовали оценку умения работать с лингвокультурным маркером (прецедентной реалией) по следующему алгоритму:

– способность обучающегося вызывать лингвокультурный маркер из долговременной памяти;

– умение сочетать данный маркер с предыдущими и последующими лексическими единицами;

– навык использования лингвокультурного маркера в ситуационном контексте.

Уровень владения каждым операционным шагом алгоритма оценивался по формуле ко-



Таблица 1

Показатели уровня сформированности иноязычной социокультурной компетенции

Уровень сформированности иноязычной социокультурной компетенции	Показатели уровня сформированности иноязычной социокультурной компетенции
Продвинутый уровень	Обучающийся быстро и верно определяет и называет лингвокультурный маркер
	Обучающийся не допускает или допускает незначительные ошибки в сочетании маркера с предыдущими и последующими лексическими единицами
	Обучающийся правильно использует маркер в ситуационном контексте
Пороговый уровень	Обучающийся определяет и называет лингвокультурный маркер не в полном объеме его характеристик
	Обучающийся допускает 2-3 ошибки в сочетании маркера с предыдущими и последующими лексическими единицами
	Обучающийся не всегда верно использует маркер в ситуационном контексте
Низкий уровень	У обучающегося процесс определения и вызова лингвокультурного маркера из долговременной памяти затруднен
	Обучающийся допускает более 3 ошибок в сочетании маркера с предыдущими и последующими лексическими единицами
	Обучающийся не может определить ситуационный контекст использования маркера

эффицента успешности (K_u), рассчитываемой следующим образом: $K_u = a : n$, где a – количество правильных ответов; n – общее число предполагаемых ответов. Продвинутый уровень – K_u выше 0,7; пороговый уровень – K_u от 0,65 до 0,7; низкий уровень – K_u ниже 0,65.

Соответствующий уровень сформированности иноязычной социокультурной компетенции определялся согласно диагностическому инструментарию, представленному в табл. 1.

Для проведения опытно-экспериментальной работы по использованию технологии группового обучения на платформе MOODLE с целью развития иноязычной социокультурной компетенции обучающиеся были разбиты на экспериментальные и контрольные группы; в составе экспериментальной группы г. Ялта вошли 18 обучающихся, в состав экспериментальной группы г. Красноярск – 22 обучающихся. В контрольных группах работали 21 (г. Ялта) и 23 (г. Красноярск) обучающихся.

На начало эксперимента продвинутый уровень сформированности иноязычной социокультурной компетенции в экспериментальных группах показали 18 % (г. Ялта) и 21 % (г. Красноярск) обучающихся; пороговый уровень – 30 % и 35 % обучающихся и низкий уровень – 42 % и 44 % обучающихся. В контрольных группах уровень сформированности иноязычной социокультурной компетенции показали 14 % (г. Ялта) и 15 % (г. Красноярск) обучающихся; пороговый уровень – 32 % и 34 % обучающихся и низкий уровень – 44 % и 41 % обучающихся.

Для достижения более высокого уровня сформированности иноязычной социокультурной компетенции принято решение использовать в экспериментальных группах технологию группового обучения при работе с лингвокультурными маркерами (прецедентными реалиями) на платформе Moodle. Контрольные группы обучались по обычной программе.



Список лингвокультурных маркеров (прецедентных реалий), использованных в ходе работы:

picnic trains
Captain Britain
The Waiting of Godot
Red Letter Day
White Tie Ball
Gulfstream jet
sweet Madeleine
Tenth Avenue
Culver City blues
White Nights in Rome
Beautiful People
A meadow of Oxford
On Waterloo Bridge
drinking Tea like Tony Benn

Данные лингвокультурные маркеры (прецедентные реалии) были отобраны с учетом принципа тематической доминанты (быт современного жителя Великобритании); все они могут быть отнесены к устойчивому медиапоток (медиа-текст) и обладают функционально-жанровым единством (принадлежность к событийным текстам коллегиального способа продуцирования).

Приведем примеры заданий, которые должны были выполнить обучающиеся при работе с лингвокультурными маркерами.

Пример 1. Соотнесение прецедентного имени с русским эквивалентом с использованием контекстуальной догадки. Беспереводной метод работы в данном случае позволяет исключить частичную или полную потерю или трансформацию не только передаваемого коннотативного значения, но часто и денотативного (основного) значения исходных единиц.

Рассмотрим в качестве примера работу с лингвокультурным маркером «Английское чаепитие».

Формулировка задания: Предположите, что может означать фраза *drinking Tea like Tony Benn*. Какую роль играет в традиционной британской культуре чаепитие? Сколько раз в день британцы пьют чай? Почему особое значение придается церемонии «пятимчасового чаепития» (файф-о-клок)? Как зародилась эта традиция?

Ответы на эти вопросы обучающиеся находят, подключая свою способность вызывать лингвокультурный маркер из долговременной памяти (в данном случае это прецедентная реалья «пятимчасовое чаепитие» (файф-о-клок).

Умение сочетать данный маркер с предыдущими и последующими лексическими единицами формируется в ходе работы с текстами о Тони Бенне, выпивавшем до 9 литров чая в день и считавшимся знатоком церемонии британского чаепития. Обучающиеся делают вывод о том, что может означать выражение *drinking Tea like Tony Benn* (поступать как настоящий британец).

Навык использования лингвокультурного маркера в ситуационном контексте отрабатывается через проигрывание ролевых ситуаций, в которых можно использовать данное выражение.

Пример 2. Создание инфографики, представляющей визуализацию лингвокультурных маркеров («прецедентных реалий») с помощью специальных сайтов (Canva, Piktochart, Visme.co), которые, помимо готовых шаблонов, предоставляют возможность добавлять свои собственные изображения, в том числе и в формате видео. Разработанные инфографики загружались в групповой чат.

Пример 3. Задания, ориентированные на семантизацию и первичное закрепление лингвокультурных маркеров («прецедентных реалий»). Для выполнения подобных заданий, представленных в форме образовательных игр и викторин, использовались дополнительные сервисы (Quizlet, TinyTap), которые предоставляют упражнения на имитацию, трансформацию, подстановку.

Пример 4. Обучающимся предлагалось найти значение прецедентных для лингвокультур Великобритании и США реалий и представить их в группе на платформе MOODLE с использованием средств наглядности (в том числе видеоряда), не поясняя ситуационный контекст. У каждой группы была своя тематика, например, традиционные еда и напитки (*picnic trains*, *sweet Madeleine*, *drinking Tea like Tony Benn*); событийный блок (*Red Letter*



Таблица 2

Виды заданий на основе платформы MOODLE, используемые обучающимися при работе с лингвокультурными маркерами

Вид задания	Интерактивные инструменты Moodle	Внешние инструменты
Выразить свое отношение к факту из общественной, политической, культурной жизни, используя лингвокультурные маркеры («прецедентные реалии»)	Глоссарий, семинар, задание, видеоконференция	Подкаст, Wordwall, TinyTap
Задания на базе прослушанного аутентичного аудиоматериала, содержащего лингвокультурные маркеры («прецедентные реалии») из общественной, политической, культурной жизни; ответы на вопросы (в том числе в форме викторины)	Семинар, Задание, Форум, Чат, Тест, Опрос	Подкаст, Quizlet
Задание на базе просмотренного видеоматериала, содержащего лингвокультурные маркеры («прецедентные реалии») ответы на вопросы (в том числе в форме инфографики – в качестве продукта группового проекта)	Чат, Опрос, Форум, Задание, Тест, Анкета, Wiki, Семинар	Canva, Piktochart, Visme.co
Выразить свое отношение к факту из общественной, политической, культурной жизни в письменной форме, используя лингвокультурные маркеры («прецедентные реалии») (в том числе в форме ментальной карты – в качестве продукта группового проекта)	Глоссарий, Вики, Семинар, Задание, Рабочая тетрадь, Форум, Чат	MindMeister, MindMup? AYOА

Day, White Tie Ball, White Nights in Rome). После того, как все реалии были представлены, на занятии проводилась их инсценизация в ситуационном контексте.

Пример 5. Составление ментальных карт при помощи специальных компьютерных программ (MindMeister, MindMup, AYOА). Благодаря составлению ментальной карты обучающиеся могли более детально изучить историю происхождения тех или иных лингвокультурных маркеров («прецедентных реалий»), раскрыть их различные аспекты: историко-демографический, культурологический, социолингвистический, лингвистический. Подобный вид работы позволял обучающимся осознать целостность и связность конкретных лингвокультурных маркеров («прецедентных реалий») с различными социокультурными контекстами, при этом максимально вводя обучающихся в языковую картину мира англоязычного лингвокультурного сообщества.

В таблице 2 представлены различные виды заданий на основе платформы Moodle, используемые обучающимися при работе с лингвокультурными маркерами.

После проведения эксперимента продвинутой уровень сформированности иноязычной социокультурной компетенции в экспериментальных группах показали 24 % (г. Ялта) и 29 % (г. Красноярск) обучающихся; пороговый уровень – 49 % и 50 % обучающихся и низкий уровень – 27 % и 21 % обучающихся. В контрольных группах уровень сформированности иноязычной социокультурной компетенции показали 16 % (г. Ялта) и 19 % (г. Красноярск) обучающихся; пороговый уровень – 45 % и 43 % обучающихся и низкий уровень – 39 % и 38 % обучающихся.

В таблице 3 представлены сравнительные данные сопоставления уровней сформированности иноязычной социокультурной компетенции обучающихся экспериментальных и контрольных групп на начало и окончание опытно-экспериментальной работы.

В ходе опытно-экспериментальной работы выявлено, что использование технологии группового обучения при работе с лингвокультурными маркерами (прецедентными реалиями) на платформе Moodle способствует формированию и развитию иноязычной социокультурной компетенции обучающихся.



Таблица 3

Результаты проведения опытно-экспериментальной работы по использованию технологии группового обучения на платформе MOODLE с целью развития иноязычной социокультурной компетенции обучающихся (Ялта-Красноярск)

Уровни сформированности иноязычной социокультурной компетенции обучающихся	Экспериментальные группы				Контрольные группы			
	Начало эксперимента		Окончание эксперимента		Начало эксперимента		Окончание эксперимента %	
	18 чел.	22 чел.	18 чел.	22 чел.	21 чел.	23 чел.	21 чел.	23 чел.
	Ялта	Красноярск	Ялта	Красноярск	Ялта	Красноярск	Ялта	Красноярск
Продвинутый	18%	21%	24%	29%	14%	15%	16%	19%
Пороговый	30%	35%	49%	50%	32%	30%	45%	46%
Низкий	42%	44%	27%	21%	44%	44%	39%	38%

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается проверкой методической валидности исследования на разных его этапах (констатирующем, формирующем и контрольном), а также сочетанием количественного и качественного анализа полученных данных.

На основе анализа существующих научно-теоретических источников было выявлено, что технология группового обучения может применяться при работе с лингвокультурными маркерами (прецедентными реалиями) для развития коммуникативных навыков обучающихся во всех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме и служить тем самым эффективным средством формирования и развития иноязычной социокультурной компетенции. Предложенный в статье авторский алгоритм внедрения технологии группового обучения в сферу иноязычного образования может быть применен в ходе подготовки бакалавров к иноязычному общению на платформе Moodle. Учитывая все вышесказанное, правомерно говорить о том, что использование технологии группо-

вого взаимодействия предоставляет широкие возможности включения обучающихся в аутентичную языковую среду в условиях сокращения аудиторных часов предмета «Иностранный язык».

АННОТАЦИЯ

Авторы рассматривают методическую валидность использования технологии группового обучения в виртуальной обучающей среде для достижения уровня иноязычной социокультурной компетенции, рекомендуемого ФГОС ВО нового поколения. В статье представлен алгоритм формирования социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в условиях вузовского образования, прошедший апробацию в рамках программы межвузовского сотрудничества по разработке и реализации предмета «Иностранный язык». В качестве примера рассматривается работа с лингвокультурными маркерами (прецедентными реалиями) на платформе MOODLE.

Ключевые слова: иноязычная социокультурная компетенция, технология группового обучения, виртуальная обучающая среда, платформа MOODLE.



SUMMARY

The authors consider the methodological validity of using group learning technology in a virtual learning environment to achieve the level of foreign language sociocultural competence recommended by the Federal State Educational Standard of Higher Education of the new generation. The article presents an algorithm for the formation of sociocultural competence in the classroom in a foreign language in the conditions of higher education, which has been tested within the framework of the program of interuniversity cooperation in the development and implementation of the subject "Foreign Language". As an example, work with linguo-cultural markers (precedent realities) on the Moodle platform is considered.

Key words: foreign language sociocultural competence, group learning technology, virtual learning environment, MOODLE platform.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмадалиева Д. Использование технологии группового обучения на уроках английского языка // *Science and Education*. – 2020. – № 1. – Т. 2. – С. 368–371.
2. Богданова Ю. З. Групповое взаимодействие в коммуникативном обучении иностранным языкам // *Гуманитарные и социальные науки*. – 2020. – № 2. – С. 294–301.
3. Гальчук Л. М. Электронный курс на платформе Moodle в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов магистратуры в неязыковом вузе: от концепции к реализации // *Вестник Российского университета дружбы народов*. – 2019. – Вып. 16. – № 2. – С. 173–184.
4. Горбова Н. В., Селезнева И. П. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся с использованием технологии подкастинга // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 61 (2). – С. 122–126.
5. Гузь Ю. А. Особенности группового взаимодействия в коммуникативном обучении иностранному языку // *Гуманитарные и социальные науки*. – 2017. – № 3. – С. 106–111.

6. Дубив Н. В., Кантышева Н. Г. Смешанное обучение иностранному (немецкому) языку в условиях индивидуализации образовательного процесса // *Современное педагогическое образование*. – 2019. – № 3. – С. 81–83.

7. Идрисалиева Л. С., Тиллабоева О. Б. Инновационные технологии в обучении иностранному языку в вузе // *Sciences of Europa*. – 2019. – № 45 (4). – С. 3–7.

8. Маркусь А. М., Цепель М. Г. Специфика преподавания немецкого языка в профессиональной деятельности в условиях дистанционного обучения // *Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. – 2021. – Вып. 13. – № 1. – С. 62–70.

9. Насырова А. Р. Формирование социокультурной компетенции с использованием средств наглядности // *Символ науки*. – 2021. – № 5. – С. 147–148.

10. Попова С. В., Ульянов С. С., Карандеева Л. Г. Формирование социокультурной компетенции у обучающихся старших классов на уроках иностранного языка посредством аутентичных художественных фильмов // *Вестник Тамбовского университета*. – 2021. – № 26 (193). – С. 73–80.

11. Пузейкина Л. Н., Бояркина А. В. Расширенные возможности преподавания иностранного языка в вузе с использованием систем дистанционного обучения (на примере курсов сетевого сопровождения аудиторных занятий по немецкому языку) // *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова*. – 2018. – № 4 (12). – С. 61–70.

12. Сакбаева М. Современные методы преподавания немецкого языка как иностранного // *Academic research in educational sciences*. – 2021. – № 2 (4). – С. 1421–1426.

13. Шукман В. Э. Концепт «Германия» в учебниках немецкого языка для начального уровня: лингвокультурные маркеры // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. – 2020. – № 26 (2). – С. 144–153.





Л. В. Нужная

УДК 378: 811

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современный уровень развития общества предъявляет высокие требования к выпускникам вузов. Педагогическое образование должно отвечать новым вызовам и соответствовать потребностям рынка труда, что отражено в ФГОС ВО нового поколения. Непрерывность образования и внедрение информационных технологий стали неотъемлемой частью обучения на всех уровнях профессиональной подготовки, важными признаками которой являются целостность, дифференцированность и поэтапная организация, а целевым назначением – готовность к выполнению профессиональной деятельности [1]. В условиях цифровизации образования с одной стороны, и сокращением аудиторных часов – с другой, проблема поиска и внедрения новых форм и методов обучения становится особенно актуальной.

Смешанное обучение, сочетая коммуникативные, интерактивные и информатизационные технологии, позволяет дидактизировать и успешно реализовывать принципы дифференциации и индивидуализации обучения в вузовской образовательной среде [9]. Вопросы повышения эффективности смешанного обучения при формировании профессиональных компетенций обучающихся рассматриваются в психолого-педагогических исследованиях А. М. Евсеевой, Е. В. Костиной, А. В. Логиновой, Н. В. Мельченковой [8], И. П. Селезневой [4].

Целью данной статьи является обоснование методической организации смешанного обучения в процессе профессиональной под-

готовки будущих учителей иностранного языка. Эффективность реализации технологии смешанного обучения зависит от правильной постановки цели и выбора способов ее достижения при проектировании курсов на платформе LMS Moodle (Learning Management System система управления обучением), позволяющей управлять образовательным процессом и создать среду виртуального электронного обучения.

Термин «смешанное обучение» широко используется в профессиональной и педагогической литературе. Несмотря на то, что на сегодняшний день данная технология является часто используемой формой обучения, четкой дефиниции понятию «смешанное обучение» нет, что констатирует анализ научно-методических источников. Речь идет не только об одной технологии, а о комбинировании различных способов, методов, приемов и режимов работы. Так, по мнению М. Дрискол, образовательные технологии должны обеспечивать развитие личного общения и коррелировать с реальными профессиональными задачами [12]. Е. Бандос и Е. К. Костина делают акцент на совмещении способов подачи учебных материалов. А. В. Логинова и И. А. Малинина рассматривают смешанное обучение как часть дистанционного, и в зависимости от учебного времени, проведенного онлайн, выделяют следующие формы обучения:

- смешанное обучение (англ. “Blended Learning”), если до 45 % учебной деятельности происходит в электронной образовательной среде;
- гибридное обучение (англ. “Hybrid Learning”) при 45–80% в онлайн-режиме;
- дистанционная форма обучения (англ. “e-learning”) – более 80% деятельности перенесено в электронную образовательную среду.

Открытым остается вопрос, к какой дидактической категории – форме, методу или подходу – нужно относить смешанное обучение [11]. Общим и главным остается факт, что модель смешанного обучения не предполагает отказ от традиционной формы обучения «лицом к лицу» между обучающимися и



преподавателями, речь идет о логическом продолжении аудиторной работы в электронной образовательной среде.

Структура смешанного обучения будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, таким образом, может быть представлена тремя взаимосвязанными компонентами:

– *интерактивное взаимодействие*, реализуемое в электронной образовательной среде вуза;

– *личное взаимодействие*, реализация которого проходит в аудиторной среде на уровне преподаватель – студент или студент – студент;

– *самообразование*, в рамках которого мы говорим о мотивации и профессиональной направленности будущего специалиста.

В Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения отражены основные параметры смешанного обучения, где особое внимание уделено следующим аспектам:

– автономному обучению и самостоятельной работе обучающихся. Персонификация учебного процесса повышает чувство ответственности, развивает саморегуляцию студента и дает возможность построения собственного образовательного маршрута [8]. Обучающийся несет личную ответственность за учебные результаты и тайм-менеджмент, функция преподавателя – сопровождение, модерирование и создание условий обучения в электронной образовательной среде.

– цель обучения ясно обозначена, но нет «запрограммированности» в использовании приемов и средств обучения, так как речь идет о нелинейной модели, состоящей из синхронных и асинхронных технологий обучения, разнообразных средств коммуникации и интерактивных методов взаимодействия.

– профессиональная направленность и учебная мотивация, являясь качественной стороной активности, могут служить критериями эффективности реализации концепции смешанного обучения [5].

Спецификой изучения иностранного языка и формирования иноязычной коммуни-

кативной компетенции является отложенный результат обучения, который можно увидеть лишь спустя время при достижении определенного уровня владения языком, поэтому традиционно возникают проблемы с мотивационно-целевой основой обучения. При создании смешанных курсов в электронной образовательной среде необходимо учитывать данный факт и предусмотреть вариативность образовательного маршрута. Самостоятельность, саморегуляция и творчество в учебно-познавательной деятельности также могут рассматриваться критериями оценки эффективности смешанного обучения.

Варианты моделей смешанного обучения делают образовательный процесс более гибким, так как преподаватель при проектировании курса может сокращать время на фронтальную работу, активировать интерактивные средства обучения, интенсифицировать процесс обучения за счет дополнительных занятий, выполняемых асинхронно в электронной образовательной среде [2].

Концепция смешанного обучения успешно реализуется на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева». При проектировании и внедрении курса смешанной модели учитывается ряд организационно-педагогических условий:

1. Определение цели и задач, оптимальное распределение времени для аудиторной, самостоятельной и работы в электронной среде.

2. Выбор модели смешанного обучения в зависимости от формируемых компетенций, отбор материалов и видов учебной деятельности.

3. Составление программы обучения, виды и формы контроля.

4. Разработка механизмов интеграции в электронную образовательную среду (LMS Moodle – Learning Management System система управления обучением).

5. Формы и приемы обучения, направленные на повышение мотивации и формирование учебной автономии обучающихся.



Апробация реализации концепции смешанного обучения проводилась в 2019–2021 г. по дисциплине «История и культура Германии», включающей в себя лекционные, семинарские занятия и самостоятельную работу студентов. Согласно учебному плану данная дисциплина преподается студентам второго курса, обучающимся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), изучающими немецкий и английский язык. Объем программы составляет 3 зачетные единицы (108 часов). Из них на контактную работу с преподавателем отводится 30 часов (20 часов – лекции и 10 часов – семинары) и на самостоятельную работу обучающегося – 78 часов. Форма контроля – зачет.

При проектировании образовательного курса были учтены следующие формируемые компетенции: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном (немецком) языках; способность к самоорганизации и самообразованию обучающихся; способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения. Исходя из вышеизложенного нами были сформулированы следующие результаты обучения по дисциплине (РД) «История и культура Германии»:

РД 1. Объяснять основные закономерности исторического развития Германии и маркетные признаки определенной исторической эпохи. Результат соответствует уровню таксономии Блума – понимать.

РД 2. Характеризовать основные этапы культурного становления и развития немецкой нации на русском и немецком языках – применять.

РД 3. Соотносить историко-культурные особенности менталитета немецкого народа с современными событиями и процессами в Германии – анализировать.

Аналогичным образом нами были спроектированы результаты обучения по каждому модулю. Так, модуль «Эпоха религиозного раскола в Германии», представлен следующими результатами (РМ):

РМ 1. Объяснять основные закономерности религиозного раскола в Германии и маркетные признаки данного периода. Результат соответствует уровню таксономии Блума – понимать.

РМ 2. Характеризовать культурное становление немецкой нации в эпоху религиозного раскола – применять.

РМ 3. Соотносить историко-культурные события эпохи религиозного раскола с современными процессами в Германии – анализировать.

В соответствии с ожидаемыми результатами были сформулированы учебные задачи, для реализации которых часть занятий была переведена из аудиторной в электронную образовательную среду. Вся самостоятельная работа, интерактивные и тестовые задания, видеофайлы и тематические статьи также были перенесены на платформу LMS Moodle.

Объем учебной работы по модулю при смешанном обучении был существенно изменен. При реализации учебного процесса по смешанной модели в электронную образовательную среду были перенесены лекции и самостоятельная работа студентов, что позволило оптимизировать работу на семинарских занятиях.

Во время предаудиторной работы в электронной образовательной среде студентам необходимо ознакомиться с материалами интерактивной лекции, выполнить задание на понимание или пройти тестирование. В качестве варианта предлагалось знакомство с тематической презентацией/статьей и составление глоссария или заполнение таблицы по теме. В аудиторной среде разбирались ключевые моменты, происходило обсуждение проблемных вопросов и составление причинно-следственных связей культурно-исторических событий. На семинарских занятиях студенты представляли творческие задания или подготовленные презентации. В качестве постаудиторной работы в образовательной среде были организованы форумы, заполнение таблиц и google-форм. При смешанной форме обучения новый теоретический материал изучае-



тся, как правило, самостоятельно, высвобождая время на аудиторном занятии обсуждению и анализу, решению возникших вопросов.

Применение данной технологии позволяет минимизировать фронтальную работу, так как основной функцией преподавателя становится консультирование и сопровождение. Преподаватель организует учебный процесс, варьируя формы обучения и виды заданий, развивая тем самым навыки самостоятельной работы и активизируя познавательную деятельность студентов.

Проектирование и внедрение в образовательный процесс курса «История и культура Германии» показали, что реализация концепции смешанного обучения повышает эффективность учебного процесса за счет использования информационных образовательных ресурсов, интерактивных видов деятельности и вариативности форм обучения. Данная технология позволяет организовывать групповую и самостоятельную работу обучающихся, формирует необходимые будущим учителям компетенции, способствует дифференциации и индивидуализации обучения, что отвечает вызовам современного общества и требованиям ФГОС ВО нового поколения.

Предложенный в статье комплекс интерактивных методов обучения и алгоритм проектирования электронных курсов на основе технологии смешанного обучения может применяться для разработки аналогичных учебных курсов в электронной образовательной среде. Таким образом, использование технологии смешанного обучения делает процесс профессиональной подготовки более гибким и имеет большой потенциал применения.

АННОТАЦИЯ

В данной статье представлена концепция смешанного обучения и возможности ее реализации при профессиональной подготовке будущих учителей. Автором рассмотрены организационно-педагогические условия проектирования и внедрения электронного курса на примере дисциплины «История и культура Германии», проанализированы параметры и

специфика смешанного обучения при изучении иностранного языка. Отмечается, что применение данной технологии повышает эффективность процесса профессиональной подготовки, развивает самостоятельность и познавательную активность обучающихся, что отвечает вызовам современного общества и требованиям ФГОС ВО нового поколения.

Ключевые слова: смешанное обучение, электронная образовательная среда, иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка, электронный курс.

SUMMARY

This article presents the concept of blended learning and the possibility of its implementation in the professional training of future teachers. The author considers the organizational and pedagogical conditions for the design and implementation of an electronic course on the example of the discipline “History and Culture of Germany”, analyzes the parameters and specifics of blended learning when learning a foreign language. It is noted that the use of this technology increases the efficiency of the professional training process, develops independence and cognitive activity of students, which meets the challenges of modern society and the requirements of the new generation of the Federal State Educational Standard.

Key words: blended learning, electronic educational environment, foreign language communicative competence, professional training, electronic course.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В. А., Савчук А. Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 352 с.
2. Борщева О. В. Педагогические условия эффективности смешанного обучения в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 4. – С. 72–80.
3. Гальчук Л. М. Электронный курс на платформе Moodle в профессионально ори-



ентированном обучении английскому языку студентов магистратуры в неязыковом вузе: от концепции к реализации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2019. – Вып. 16. – № 2. – С. 173–184.

4. Горбова Н. В., Селезнева И. П. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся с использованием технологии подкастинга // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61 (2). – С. 122–126.

5. Дубив Н. В. Кантышева Н. Г. Смешанное обучение иностранному (немецкому) языку в условиях индивидуализации образовательного процесса // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 3. – С. 81–83.

6. Кантышева Н. Г., Соловьева И. В. Формирование языковой личности студентов в профессионально ориентированной среде: опыт разработки программы магистратуры в Тюменском государственном университете // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 3. – С. 147–152.

7. Крылова Е. А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования // Вестник ТГПУ. – 2020. – № 1 (207). – С. 86–93.

8. Мельченкова Н. В. Использование смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе для повышения эффективности учебного процесса // Известия Самарского научного центра РАН. – 2015. – № 1-5. – С. 1063–1066.

9. Назарова Г. И., Низамиева Л. Р. Применение технологии смешанного обучения в процессе профессиональной подготовки по иностранным языкам в вузе // Вестник ТГПУ. – 2020. – № 2 (60). – С. 236–241.

10. Пузейкина Л. Н., Бояркина А. В. Расширенные возможности преподавания иностранного языка в вузе с использованием систем дистанционного обучения (на примере курсов сетевого сопровождения аудиторных занятий по немецкому языку) // Вестник Северо-Восточного фед. ун-та им. М. К. Аммосова. – № 4 (12). – 2018. – С. 61–70.

11. Ульянов С. С. Использование технологии смешанного обучения «перевернутый

класс» при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. – 2021. – Т. 26. – № 195. – С. 87–94.

12. Driscoll M. Blended learning: Let's get beyond the hype // E-learning. – 2002. – Vol. 3. – No. 3. – P. 54.



Н. Ю. Павлова, В. В. Кульгавюк

УДК 811.111

ГРАММАТИКА В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В условиях современного экономического развития, глобализации бизнеса, распространения транснациональных компаний во всем мире и мобильности выпускников вузов возникает необходимость в новых подходах к обучению грамматически правильной речи на английском языке. Такой подход осуществляется в формировании грамматической компетенции специалиста, умеющего вести профессионально ориентированный диалог с партнером по бизнесу. К окончанию обучения на уровне бакалавриата студенты уже владеют базовыми основами иностранного языка, в частности, чтением, говорением, письмом, что доказывает их участие в многочисленных конкурсах, тестированиях и т. д. К сожалению, они некомпетентны в области делового профессионального общения, поскольку в инженерно-мелиоративном институте Донского государственного аграрного университета (ГАУ) обучение иностранному языку ведется всего год и недостаточность, незаконченность этого обучения чувствуют сами студенты. Приходя учиться в магистратуру, спустя три года после изучения иностранного язы-



ка, студентам приходится восстанавливать, освежать свои знания. Поэтому кафедра иностранных языков старается так организовать обучение, чтобы достичь цели, установленные нынешним ФГОС.

Согласно универсальным компетенциям, а именно УК-4, в которой говорится, что выпускник будет способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах), одной из главных целей является умение коммуникативно и культурно приемлемо вести устные деловые разговоры на государственном и иностранном(-ых) языке(ах). Руководствуясь этими задачами, на кафедре иностранных языков Новочеркасского инженерно-мелиоративного института (НИМИ) сделали упор при обучении деловому языку на развитие коммуникативной компетентности, то есть использовании такого языка общения, где грамматика и общение интегрированы. Предложениям эффективных способов сочетания некоторых форм грамматики и коммуникативного общения посвящено большое количество исследований. Грамматика рассматривается сейчас как динамический ресурс для создания смысла в процессе формирования привычки. Если мы ставим деловое общение в центр преподавания, то и учащиеся будут усваивать грамматику путем общения.

Чтобы сделать процесс обучения грамматике делового общения и контроль ее усвоения более четким и определенным, необходимо представлять грамматику не как перечень грамматических форм и правил их использования, а дать понимание того, для выполнения каких конкретных задач они предназначены. Компетентностный подход к представлению грамматических явлений является самым подходящим способом упорядочения огромного списка как грамматических, так и лексико-грамматических средств английского языка для делового общения.

Конечной целью изучения грамматики делового общения является умение использовать ее для общения, то есть методика обуче-

ния грамматике должна предоставлять возможности для значимой коммуникативной практики, когда студенты делятся реальной информацией, используя грамматику в осмысленных контекстах. Известно, что обучение грамматике должно происходить на большом объеме материала. Это необходимо для того, чтобы обучающийся приобрел способность получать доступ к языку более или менее автоматически, без чрезмерного внимания или сознательного мышления. За последние годы на кафедре иностранных языков НИМИ создано несколько пособий по деловому общению с большим количеством аутентичных материалов, позволяющим выполнять это методическое положение. Такие тексты коммуникативны, на основе речевой задачи они побуждают студентов высказать свое отношение, мнение и позицию. Они функциональны, так как отражают функцию грамматического явления в определенной ситуации. На основе учебных текстов профессиональной направленности возможно построение комплекса упражнений, которые будут удовлетворять требованиям коммуникативности [4, с. 9].

Аутентичные материалы необходимы потому, что тексты должны исключать искусственные примеры и абстрактные речевые ситуации. Конечно, в наших условиях даже при обучении магистрантов, которые учат иностранный язык многие годы, нельзя ожидать, что они будут иметь спонтанные способности к разговорному языку. Более скромной и реалистичной целью было бы ожидать, что на выходе наши студенты смогут использовать грамматические конструкции для делового иностранного языка в осмысленных коммуникативных контекстах.

При анализе различных учебников было отмечено, что обычно прилагается большой список грамматических тем, которые рекомендуется повторить, но наш опыт показал, что это не соответствует реальности делового общения на современном английском языке. Кроме того, в течение ряда лет на кафедре велась большая методическая работа по отбору текстов для аудирования по темам делового



общения. Было выяснено, что главное – это именно ситуация коммуникативного акта, намерение говорящего, характеристика адресата. При просмотре таких видеоматериалов мы привлекаем внимание студентов к тем или иным грамматическим конструкциям, используемым в деловом иностранном языке.

Большинство правил грамматики содержат всевозможные термины, такие как «составительное наклонение», «герундий» и т.д. Некоторые студенты признаются, что знают определение каждого грамматического термина, но это не значит, что они могут правильно их использовать. Естественно, более важно, чтобы они знали, как грамматические правила используются носителями языка. Они должны попытаться прослушать и прочесть примеры грамматических правил, которые естественно используются носителями английского языка. Увидев и услышав множество примеров, они лучше понимают правила, чем заучивание грамматических терминов.

Возьмем, к примеру, страдательный залог. Он часто используется в деловом общении. Примеры: The meeting *will probably be delayed* (by the chairperson) (Встреча, вероятно, будет отложена (председателем)); The report *was sent* to the wrong recipient (Отчет был отправлен не тому получателю); The email *hasn't been sent* yet because of technical problems (Письмо еще не отправлено по техническим причинам).

Мы обязательно напоминаем студентам, как использовать это правило в бизнесе: Вы можете использовать страдательный залог всякий раз, когда хотите сосредоточиться на действии, а не на человеке, выполняющем действие. Если вы описываете проблему, вы можете использовать пассивный залог, чтобы не обвинять конкретного человека в возникновении этой проблемы. Вы также можете использовать пассивный залог, когда неважно знать, кто совершил действие, когда группа выполнила действие или когда вы хотите, чтобы все звучало более формально. Когда мы общаемся официально, не всегда есть смысл настаивать на том, чтобы знать, кто именно что сделал. Вы можете сделать свой английский

более формальным, используя пассивный залог. Вот несколько примеров выражений с пассивным залогом, которые можно использовать: *It is recommended* that we do more research before launching the product (Перед запуском продукта рекомендуется провести дополнительные исследования); *It has been suggested* that better team work will lead to better results (Было высказано предположение, что лучшая командная работа приведет к лучшим результатам) и т. д.

Таким же образом мы рассказываем студентам о других грамматических явлениях, характерных для делового стиля.

Овладение грамматикой изучаемого языка важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении, однако недостаточный уровень грамматических навыков станет барьером на пути делового общения и это надо объяснять студентам. Формирование грамматической компетенции, необходимой для осуществления будущей профессиональной коммуникативной деятельности, можно отнести к наиболее актуальным задачам, чтобы обеспечить им в дальнейшем возможность грамотного профессионального взаимодействия, необходимого для ведения переговоров, участия в деловых встречах, презентациях, поддержания контакта во время беседы, ведения телефонных переговоров и т. д. Проведившееся в начале обучения традиционное анкетирование студентов показало, что они заинтересованы в приобретении не только речевых коммуникативных навыков общения, но и грамматических навыков.

Один из возможных подходов состоит в том, чтобы выбрать грамматические явления, которые характерны для того или иного аспекта делового иностранного языка. Связать грамматику с ее реальным использованием – значит найти общую грамматическую точку в некоторых фразах, которые мы практикуем для таких функций, как телефонные звонки, электронная почта и переговоры. Мы используем это как основу презентации грамматики,



например, дав студентам предложения, которые они видели раньше, такие как «I am looking forward to hearing from you», но с пропущенными предложениями. Аналогичным образом используются разнообразные статьи на бизнес-темы, которые студенты уже изучили.

Таким образом, еще раз хотелось бы подчеркнуть, что английский язык делового общения – это взаимообусловленное единство различающихся по функциональной направленности разновидностей устной и письменной речи, используемых в деловых целях: правила ведения беседы (Socializing), общение по телефону в деловых целях (Telephoning), деловая переписка (Business correspondence), деловая документация и контракты (Business documents and contracts), деловая встреча (Business meetings), презентация (Presentations), правила ведения переговоров (Negotiating) и язык средств массовой информации, ориентированных на деловой мир (The business media) [2, с. 187].

Пособия по обучению деловому английскому, созданные на кафедре иностранного языка НИМИ, состоят из следующих глав: 8 блоков предназначены для ключевых областей коммуникации, таких как телефонные переговоры, совместная работа, международная торговля, решение проблем, маркетинг, встречи, продажи и переговоры. Каждый модуль исследует языковые функции посредством групповых и парных занятий, прослушивания разговоров и выполнения таких задач, как организация конференции или представление рекламы. Грамматика повторяется также блоками – для каждого раздела именно та, которая характерна для этого вида делового общения. Например, для темы «Телефонные разговоры» – это повторение грамматических времен и структуры вопросов; для темы «Работа из дома» – повторение настоящих времен английского глагола; тема «Презентация компании» сопровождается повторением страдательного залога и т. д. Чтобы выглядеть более убедительным во время презентаций, надо владеть так называемым “diplomatic language”, то есть мы повторяем модальные глаголы

Could I just go back to the point about timing? There might be a small delay. Очень удачно в пособиях кафедры подобраны многообразные диалоги, где закрепляется и нужный грамматический материал, и лексика.

В конце курса Делового иностранного языка на кафедре всегда проводятся ролевые (деловые) игры, где студенты могут показать все усвоенные знания. Это и презентация своих компаний, и разработка необходимых для города проектов, как было несколько лет назад, когда встал вопрос о конкурсе презентаций на лучшее озеленение города. Представляя свои работы, отвечая на вопросы и ведя деловую дискуссию, студенты чувствуют себя уверенно, а преподаватели убеждаются в правильности выбранного компетентностного подхода обучения грамматике. Положительные результаты таких мероприятий свидетельствуют об успешном овладении грамматическим материалом и сформированности грамматической компетенции на данной ступени обучения грамматическому аспекту иностранного языка. Кроме того, хотелось бы отметить, что в нашем вузе нефилологического профиля профессионально ориентированное обучение деловому иностранному языку обязательно дополняется принципом эмоциональной направленности обучения, поскольку именно она способствует выражению собственных мыслей и переживаний студентов в ходе устной коммуникации.

Хотелось бы напомнить, что важным условием прочности формирования грамматической компетенции является правильный подбор упражнений на всех стадиях формирования грамматических знаний. Деятельность студента должна быть самой разнообразной, должны соблюдаться требования ее новизны и продуктивности, беспреводного понимания ее смыслового содержания. Другим важным условием эффективного формирования грамматической компетенции является разнообразие обстоятельств, ситуаций и задач, которые будут мотивировать студентов выполнять различные действия, и помогать им функционировать на новом материале. Если



мы направляем внимание обучающихся на смысл высказывания, то грамматическая форма будет запоминаться произвольно.

Грамматическая компетенция формируется путем установления связей между навыками делового общения (умением участвовать в собраниях и переговорах, выступать с презентацией, разговаривать по телефону), с одной стороны, и функциями языка (способностью использовать грамматические структуры для выражения целей, релевантных для делового общения (описания и характеристики компании, рассказа об истории компании, инструктирования, сообщения результатов деятельности компании, выражения запроса, совета, напоминания и предупреждения)), – с другой [1, с. 4].

Предложенная группировка грамматических явлений имеет несомненные преимущества перед традиционными грамматиками делового английского языка, поскольку при таком подходе формируются поведенческие модели в различных ситуациях делового общения и даются образцы устной и письменной речи в виде отчетов, официальной и неофициальной деловой переписки, журнальных статей, а также презентаций, собраний, интервью. Соединение традиционного подхода к обучению грамматике с модульно-компетентностным подходом, в результате помогает в формировании умения студента употреблять определенные грамматические модели в заданных ситуациях делового взаимодействия.

Главные темы делового иностранного языка должны включать конкретные аутентичные ситуации коммуникативного обмена с использованием видеосюжетов в контексте культуры и языка делового и профессионального общения, которые позволяют создать атмосферу естественного грамматически правильного иноязычного общения, соответствующего современному уровню знаний [3, с. 177].

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что необходимо обучать грамматике иностранного языка, учитывая тесную связь грамматического материала с контекстом коммуникативной ситуации. Именно она и будет дик-

товать необходимые критерии в обучении грамматике для ее практического использования в речи, что предполагает создание методически целесообразных условий естественного учебного общения, усвоение социальных ценностей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются практические аспекты включения грамматики в занятия, посвященные деловому общению. Английский язык делового общения на сегодняшний день является полезным инструментом в арсенале любого сотрудника в современной бизнес-среде и используется постоянно, будь то консультирование клиентов или беседа с коллегами, проведение устных и телефонных переговоров с заказчиками или ведение переписки. Практика обучения деловой коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) рассматривается в соответствии с компетенцией ФГОС, одной из главных целей которой является умение коммуникативно и культурно приемлемо вести устные деловые разговоры на государственном и иностранном(ых) языке(ах). В статье также уделяется внимание способам обучения деловому языку, в которых упор производится на развитие коммуникативной компетентности, то есть использовании такого языка общения, где грамматика и общение интегрированы.

Ключевые слова: деловой иностранный язык, грамматика, профессиональная речь, профессионально ориентированный диалог, компетентностный подход.

SUMMARY

The article deals with the practical aspects of including grammar in classes devoted to business communication. The English language of business communication today is a useful tool in the arsenal of any employee in the modern business environment and is used all the time, whether it is advising clients or talking with colleagues, conducting verbal and telephone conversations with customers or conducting correspondence. The practice of teaching business commu-



nication in oral and written forms in the state language of the Russian Federation and foreign language(s) is considered in accordance with the competence of the Federal State Educational Standard, one of the main goals of which is the ability to communicatively and culturally acceptable conduct oral business conversations in the state and foreign languages, as well as ways of teaching business language, in which the emphasis is on the development of communicative competence, that is, the use of a language of communication where grammar and communication are integrated.

Key words: business foreign language, grammar, professional speech, professionally oriented dialogue, competence-based approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маньковская З. В. Грамматика для делового общения на английском языке (модульно-компетентностный подход) [Электронный ресурс]: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 140 с. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1010799> (дата обращения: 02.02.2022).

2. Назарова Т. Б., Толстова Т. В. Грамматика в деловом общении на английском языке: от функции к формам [Электронный ресурс] // Вестник СамГУ. – 2006. – № 10-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gramma-tika-v-delovom-obschenii-na-angliyskom-yazyke-ot-funktsii-k-formam> (дата обращения: 15.01.2022).

3. Павлова Н. Ю. Обучение грамматической стороне делового общения на английском языке // Актуальные проблемы социальной истории, философии и социальной работы: тезисы докладов и сообщений девятнадцатых всероссийских научных чтений Научно-теоретической конференции. – Новочеркасск ЛИК, 2018. – С. 78–81.

4. Чеснокова Н. Е., Шукурова И. В. Обучение грамматической стороне иноязычной речи в неязыковом вузе: от теории к практике [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 01. – С. 1–14. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/221001.htm> (дата обращения: 24.05.2022).

А. А. Глузман

УДК [1:37]-052

САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ: КРАТКИЙ ФИЛОСОФСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Важным условием трансформации современных социальных отношений должны стать глубокие изменения в мировоззрении самих людей, являющихся субъектами образовательных процессов. Главными задачами коренных изменений общества являются гуманизация и гуманитаризация социальной среды, наполненной новым содержанием, формами и технологиями образования людей в процессе их непрерывного образования.

Стремительная смена технологий, способов и видов деятельности, полифункциональных служебных и управленческих действий, «взрыв» информационных потоков, необходимость их осваивать и использовать, интенсивное развитие духовной сферы, расширение творческого содержания труда, быстрое старение полученного «образовательного капитала» в ходе обучения в вузе, обуславливают новые требования к квалификации каждого профессионала, непрерывное повышение его общего и интеллектуального уровня.

Целью статьи является рассмотрение подходов к философскому и педагогическому определению феномена «самосовершенствование личности». Данная категория связана с конечной целью образовательной системы и интегративными результатами человека на протяжении жизнедеятельности. В переломные периоды общественного развития особую актуальность приобретают вопросы повышения уровня образованности, культуры, нравственности и духовности людей на протяжении их жизнедеятельности.

Проблема обусловлена необходимостью осмыслить процессы самосовершенствования



личности на основе саморазвития и самопознания, которые определяют в конечном счете все индивидуальные и профессиональные достижения на каждом из этапов жизни человека.

Самосовершенствование как социальное и образовательное явление существует давно, однако в основном было одной из форм саморазвития. Мыслители разных эпох подчеркивали значение самосовершенствования как для развития общества, так и для самопознания личности. В последние годы осмысление подходов к непрерывному образованию на основе самосовершенствования личности стало предметом исследований ряда отечественных и зарубежных ученых в области философии, педагогики и психологии.

Понятие «самосовершенствование личности» включает важный аспект, не получивший рассмотрения в научной литературе. Так, в слове «самосовершенствование» приставка «само» фиксирует внимание и привлекает многочисленные представления во многих сферах общественной и научной деятельности. Как отмечает Г. Пино, «вторая половина XX столетия отмечена развитием вербального префикса «само», который присоединяясь ко всем именительным, дает им новую силу: самоопределение, самоуправление, саморегуляция, самоорганизация, самотерапия, самоконтроль, саморазвитие, самообразование, самовоспитание» [1, с. 119].

В книге Г. Пино, Мари-Мишель «Создать свою жизнь: автоформация и автобиография» подчеркивается, что этот префикс получил популярность в педагогической теории и практике и сопровождается большим количеством слов с целью подчеркнуть их внутреннее содержание. Вместе с этим приобретает значение содержательность личностных возможностей индивида в его самоопределении и самовыражении в социуме, благодаря собственным физическим и психологическим возможностям и их проявлению в ближайшей среде [1, с. 104–105].

«Само» (autos) несет в себе двойной смысл. Оно является феноменом репродукции от пов-

торения до идентичного, того самого самовоспроизведения вида. Одновременно «само» является синонимом представления самого себя, своей само-идентичности, само-организации, само-индивидуальности. Гастон Пино, цитировал Эдгара Морена, предвестника концепта «человеческая личность», в котором соединяется триада сложных психологических понятий «само-индивид-субъект» [2, с. 255]. И далее Г. Пино отмечает, что в этом концепте организационным центром является индивид, а центром экзистенций – субъект. «В поле организаторских рамок триады «само» включает содержательную сущность взаимоотношения «индивид – субъект». Без «само» нет индивида – субъекта, без индивида – субъекта нет «само». «Само» и «индивид – субъект» являются отдельными и одновременно единными, взаимообусловленными явлениями. Каждое понятие обязательно включает в себя другое: индивид – субъект с необходимостью включать в себе «само», «само» же в себе «индивид – субъект» [1, с. 255].

На первый взгляд, эти размышления французских ученых расширяют рамки глубинной психологии и могут претендовать на создание новой концептуальной парадигмы. Вместе с тем саморазвитие является элементом конструкции самосовершенствования индивида, углубления индивидуального в личности, продолжения строительства человеческой природы.

Основные положения проблемы самосовершенствования личности рассматриваются в философской и педагогической литературе. Здесь определились два основных подхода.

Первый подход к осмыслению феномена самосовершенствования личности наиболее существенно представлен в фундаментальных трудах отечественных (Н. А. Бердяев, П. С. Гуревич, И. А. Донцов, И.И. Звягинцева, М.К. Мармашвили, Ф. Т. Михайлов, Г. К. Сайкина, А. Г. Спиркин, В. М. Розин, С. Л. Франк) и зарубежных (Э. Гидденс, И. Кант, Дж. Рейноутер, Д. Томас, Э. Фромм, М. Фуко, К. Юнг) философов.

Предметом их теоретических исследований явились различные взгляды к осмыслению многомерности и целостности человека



в философии, науке и религии; определению понятий «саморазвитие», «самопознание», «самосовершенствование», их сущности, механизмов, движущих сил; осмыслению субъектности как центральной категории человеческой субъективности и центральной категории философии саморазвития и самосовершенствования; определению ценностно-смыслового уровня самосовершенствования: его сущности, структуры и функций.

Обращая внимание на степень изученности проблемы самосовершенствования в отечественной философской литературе, следует отметить, что в исследованиях, посвященных самосовершенствованию, не охвачен круг проблем, решение которых было бы достаточно для разъяснения феномена самосовершенствования. В некоторых случаях исследования вышеназванных авторов имеют в большей степени научно-популярный характер и ориентированы для массового читателя.

Тем не менее в контексте решения поставленной проблемы в ряде работ современных философов освещаются важные аспекты, имеющие значение для осмысления феномена самосовершенствования личности. Так, например, М. Музаффари в монографии «Введение в антропологию» под рубрикой «Проблемы совершенствования и самосовершенствования природы человека» рассматривает вопрос о самосовершенствовании человека с позиций философско-антропологического подхода [3]. В кандидатской диссертации А. А. Гулова «Самосовершенствование человека как философско-антропологическая проблема» анализируются антропологические воззрения, касающиеся истории вопроса о самосовершенствовании личности [4].

Справедливо отмечает французский философ и педагог П. Гальвани, что «человек, который обратился к самообразованию, собственному формированию, саморазвитию должен сам понимать и быть в согласии с самим собой. Человек становится таким, каким он создал себя на протяжении собственной истории. Поэтому совершенствовать себя в данный момент – это означает выявить недоста-

точность уровня своего развития. Улучшить его можно самообразованием, самопознанием, самодиагностикой, чтобы сделать самообразование пожизненным движением к совершенствованию» [5, с. 64]. Другими словами, если человек постепенно обращается к самоанализу, это обязательно обратит его внимание к познанию и пониманию себя, определению своих достоинств и недостатков способами самодиагностики, чтобы целенаправленно идти к самосовершенствованию.

Философия самосовершенствования обуславливает целостное видение субъекта самообразования и самовоспитания и содержание самообразовательной и самовоспитательной деятельности в контексте рассмотрения его социокультурного разностороннего образовательного и жизненного опыта, его исторического и антропологического смысла. Поэтому самосовершенствование анализируется исследователями с позиции культурологического, аксиологического, эпистемологического, антропологического и деятельностного подходов. В связи с этим отметим, что на сегодняшний день в философско-ориентированных исследовательских работах по вопросу самосовершенствования нет единого мнения относительно определения данного феномена и его категориального статуса в теоретическом и прикладном его значениях.

Второй подход отражен в ряде работ педагогов (В. И. Андреев, В. Б. Бондаревский, Е. И. Исаев, В. Г. Куценко, В. Г. Маралов, Л. М. Попов, Л. И. Рувинский, В. И. Слободчиков, А. Г. Хохлов) и других ученых в области педагогики и социальной психологии, основным содержанием которых являются базовые подходы к пониманию и объяснению закономерностей развития человека, сложившиеся в зарубежной и отечественной психологии, вопросы о самовоспитании и самосовершенствовании личности, описание ступеней, периодов и стадий развития субъективности человека в пределах его индивидуальной жизни [6].

На основе анализа педагогической и психологической научной литературы можно сде-



лать вывод о том, что самосовершенствование является глубинной конструкцией формирования и постепенного углубления человеческого в индивидуе, продолжение строительства личностной природы. Базовая структура самосовершенствования включает постоянное образование (овладение способами логического мышления, поисковыми, творческими, управленческими учебными и профессиональными приемами интеллектуальной и практической деятельности); развитие личностных качеств (мотивации, интереса, потребностей и возможностей, социально-деятельностных навыков, морально-нравственных и эстетических норм и личностно-индивидуального опыта). В связи с этим самосовершенствование личности диктуется не только объективной необходимостью постоянного пополнения, творческого овладения знаниями, но и процессом его постепенного развития познавательных способностей, общей и индивидуальной культуры, социальной зрелости, профессиональной мобильности.

Самосовершенствование представляет собой образовательную технологию и выполняет важную социальную и личностно-индивидуальную функции: общеобразовательной и профессиональной подготовки, общекультурного развития, оптимальной организации свободного времени, адаптации, амортизации, компетенции, терапии, освоения способов самообразования и самовоспитания. Разновидностям самосовершенствования отвечают модели, отличительными чертами которых являются, как правило, профессиональная дифференциация и специализация. Модели дифференцируются по социально-демографическим, духовным, классовым, статусным, социально-экономическим, профессиональным, квалификационным и другим признакам [7, с. 10].

Оба подхода взаимно дополняют и обогащают друг друга. В условиях информационного общества самосовершенствование личности приобретает статус ведущего вида жизнедеятельности человека. Важным направлением активизации самосовершенствования личности является определение стратегиче-

ских и тактических целей, задач обучения и будущей практической работы, планирование и организация жизнедеятельности, самоконтроль, самокоррекция и самооценка результатов деятельности, прогнозирования результатов и анализа способов достижения значимых результатов на каждом из этапов жизни человека, которые являются критериальными признаками позитивных изменений в содержании и структуре личности. Характерной особенностью таких изменений является отношение человека к окружающей действительности и самому себе в целом, к своему статусу в системе общественных и производственных отношений.

Такое философское и педагогическое осмысление феномена самосовершенствования человека предполагает стремление личности к достижениям и победам индивидуального плана или реализации групповых и общественных интересов. Самосовершенствование на протяжении непрерывного образования приобретает признаки последовательности и многоуровневости последипломной переподготовки и повышения квалификации в центрах дополнительного образования или по месту работы. Это становится личностно-ориентированным идеалом, к которому стремится образовательный процесс, меняя свои акценты самосовершенствования от прошедшего к современному и будущему. Уровень познания, представления и проектирование будущего в образовательно-воспитательном процессе становится критерием реализации новых технологий самосовершенствования на основе самопознания как важного нового эффективно-го механизма цивилизационного движения.

Таким образом, рассматривая выше подходы, следует указать на недостаточность и ограниченность указанных установок. Предложенный взгляд на сущность самосовершенствования личности не претендует на повсеместное использование данного определения в общей педагогике и профессиональном образовании. На наш взгляд, это зависит от условий и контекста использования категории «самосовершенствование личности», в которых она применяется.



АННОТАЦИЯ

В статье представлены подходы к аналитическому осмыслению философских и педагогических подходов к самосовершенствованию личности и их первоисточников. Категория «самосовершенствование личности» раскрывается с философской и педагогической позиции.

Ключевые слова: самосовершенствование личности, философский и педагогический подход, самосовершенствование личности в философии и педагогике.

SUMMARY

The article presents approaches to the analytical understanding of philosophical and pedagogical approaches to self-improvement of the individual and their primary sources. The category of "personal self-improvement" is revealed from a philosophical and pedagogical position.

Key words: self-improvement of the individual, philosophical and pedagogical approach, self-improvement of the individual in philosophy and pedagogy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Pineau G., Marie-Mschele. Produire sa vie: autoformation et autobiographie. – Canada, 1983. – 419 p.
2. Morin E. La Vie de la vie, La methode vol. 2. – Paris: Editions du Scuil, 1980. – 482 c.
3. Музаффар М. Введение в антропологию. – Душанбе: Дониш, 1999. – 138 с.
4. Гулов А. А. Самосовершенствование человека как философско-антропологическая проблема: автореф. дисс. ... канд. философ. наук. – Душанбе, 2012. – 22 с.
5. Galvani P. Autoformation et fonction de formateur. Des courants theoriques aux pratiques de formateur les Ateliers Pedagogiques Personnalists. – Leon: Editions Chronique Sociale, 1991. – 170 p.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. – М.: Школа-Пресс, 2014. – 400 с.
7. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: Монографія. – Київ; Миколаїв: Вид-во МДГІ ім. Петра Могили, 2006. – 388 с.

Илань

УДК 372.878

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АККОРДЕОНИСТОВ ВНУТРЕННЕЙ МОНГОЛИИ КИТАЯ

Баянно-аккордеонное искусство в Китае в последние годы вызывает большой исследовательский интерес. В настоящее время написан ряд научных работ, посвященных вопросам профессионального обучения и исполнительства на аккордеоне, однако в российской музыкальной науке сведения об истории профессиональной музыкальной подготовки аккордеонистов в учреждениях высшего образования Внутренней Монголии Китая до сих пор не представлены.

Развитие системы профессионального музыкального образования аккордеонистов во Внутренней Монголии является одной из составляющих всего процесса развития аккордеонного искусства Китая. Для дальнейшего развития аккордеонного искусства в регионе и в целом в стране необходимо изучение исторического развития аккордеонного искусства и образования, а также его периодизации в Китае. С этой целью мы рассмотрим научные исследования, посвященные этой проблеме.

Периодизацию процесса становления и развития баянно-аккордеонного искусства в Китае исследователи обычно связывают с общественно-политическими и социально-экономическими трансформациями в стране, с изменениями в культурной среде общества. В современных исследованиях существует несколько подходов к определению этапов становления и развития китайской баянно-аккордеонной музыки.



Так, наиболее полной и аргументированной периодизацией исследователи считают предложенные Ван Дэцуном пять основных этапов становления баянно-аккордеонного искусства в Китае [1, с. 11].

В отличие от Ван Дэцуна, председатель и основатель Китайской ассоциации аккордеонистов Чжан Цзыцян предлагает рассматривать развитие баянно-аккордеонного искусства в Китае таким образом: I этап (1949–1966 годы) – период бурного развития аккордеона; II этап (1966–1990 годы) – «золотой век» развития аккордеона (количественный рост аккордеонистов и педагогов); III этап (с 1990 года по настоящее время) – стабилизация развития (непрерывное совершенствование системы образования, значительное улучшение качества аккордеонного искусства) [3].

В отличие от предыдущих исследователей, Чжао Мин предлагает рассматривать этапы развития баянно-аккордеонного искусства в Китае, основываясь на периодизации развития аккордеона в России, представленной О. И. Спешиловой. Чжао Мин предлагает следующую классификацию развития баянно-аккордеонного искусства в Китае. I этап проходил с 1890-х годов по 1976 год – «трансплантация» аккордеона на почве китайской национальной культуры (включает четыре этапа: «заимствования аккордеона, получившего развитие на китайской территории» [2, с. 6] (1890–1936 годы); кризиса антияпонской и гражданской войны (1937–1949 годы); собственно адаптации аккордеона (1949–1966 годы) и кризиса Культурной революции (1966–1976 годы)). II этап – с 1976 по 2000-е годы – «специализация» аккордеона (включает в себя два этапа: расцвет аккордеонного исполнительского искусства (1976–1999 годы) и «скрытый» кризис (2000-е годы)). III этап – 2010-е годы – начальный этап «академизации» аккордеона («достижение им высокохудожественного уровня») [2].

Как видно, проблема исторического развития музыкального образования аккордеонистов в Китае освещена недостаточно. Большинство работ, в которых осуществляется ис-

торический анализ развития баяна и аккордеона в Китае, посвящены именно развитию исполнительского и композиторского баянно-аккордеонного искусства. Что же касается музыкальной подготовки аккордеонистов в учреждениях высшего образования Внутренней Монголии Китая, такие работы в отечественной науке не представлены. Поэтому считаем необходимым исследовать историю профессионального музыкального образования аккордеонистов в учреждениях высшего образования Внутренней Монголии и определить этапы его развития в период второй половины XX – начала XXI века.

Цель статьи – на основе изучения исторических особенностей организации музыкального образования в Педагогическом университете Внутренней Монголии Китая выделить этапы становления и развития профессиональной подготовки аккордеонистов в период второй половины XX – начала XXI века в обозначенном регионе.

Для этого сосредоточим внимание на показателях, которые позволяют определить особенности каждого из них, а именно: нормативно-правовые документы, регламентирующие организацию образовательного процесса; состояние кадрового и учебно-методического обеспечения учебного процесса; особенности и количество контингента обучающихся на аккордеоне; уровень популярности и востребованности профессиональной подготовки аккордеонистов.

На основе указанных показателей нами выделено четыре этапа развития профессионального музыкального образования аккордеонистов в Педагогическом университете Внутренней Монголии Китая, а именно:

- первый этап (1957–1965 годы) – начальный;
- второй этап (1966–1976 годы) – кризисный;
- третий этап (1978–1999 годы) – реформаторский;
- четвертый этап (с 2000 года по настоящее время) – интенсивного развития.

Рассмотрим подробнее каждый из представленных этапов. Характерной особенно-



стью первого этапа является открытие профессиональных курсов игры на аккордеоне на факультете искусств Педагогического университета Внутренней Монголии. Это было связано с широким распространением аккордеона в Китае и заметными изменениями соотношения любительского и профессионального исполнительства. Свидетельством тому было создание в начале 1950-х годов в Тяньцзине и Шанхае первых заводов по производству аккордеонов, а также открытие специальностей по профессиональной подготовке аккордеонистов в колледжах профессионального музыкального образования. На этом фоне в 1957 году факультет искусства Педагогического университета Внутренней Монголии взял на себя ведущую роль по организации курсов обучения игре на аккордеоне, став первым высшим учебным заведением в автономном районе Внутренняя Монголия, предлагающим курсы обучения игре на аккордеоне.

Однако открытие профессиональных курсов игры на аккордеоне в Педагогическом университете Внутренней Монголии было связано с рядом сложностей. Во-первых, нехватка профессиональных педагогических кадров, владеющих на высоком уровне исполнительскими навыками игры на аккордеоне; во-вторых, отсутствие методик обучения игре на аккордеоне; в-третьих, отсутствие возможности приобрести нотный материал для аккордеона; в-четвертых, наблюдались проблемы с зачислением студентов на обучение по специальности «Аккордеон».

В 1957 году в Педагогическом университете Внутренней Монголии открываются профессиональные курсы игры на аккордеоне, однако декан факультета Чжан Цзитан сталкивается с проблемой отсутствия преподавателя по этой специальности. Чтобы решить проблему, в качестве штатного преподавателя был выбран учитель Ван Лянсин, который владел методикой музыкального образования и навыками игры на аккордеоне. Ван Лянсин стал первым преподавателем игры на аккордеоне, который подготовил множество профессиональных аккордеонистов.

Отсутствие комплекса методических материалов стало еще одной проблемой при открытии профессиональных курсов игры на аккордеоне на факультете искусств Педагогического университета Внутренней Монголии. Уже после открытия курса аккордеона Ван Лянсин разрабатывает учебный план, в котором ведущее место занимают занятия по формированию навыков игры на аккордеоне. Эти занятия проводятся в индивидуальной форме, что соответствует специфике преподаваемого предмета с учетом уровня исполнительских навыков студентов, их индивидуальных физических, музыкальных и творческих способностей. Необходимо отметить, что индивидуальные занятия по аккордеону включали не только практические занятия, но и проведение целевых лекций, что, по мнению Ван Лянсина, способствовало повышению эффективности обучения студентов игре на аккордеоне. Что же касается самой методики обучения, то Ван Лянсин использовал комплексный подход, который включал изучение этюдов для развития технических навыков аккордеонистов и исполнение мелодичных несложных произведений для развития музыкальности и художественно-образного мышления. Такой подход позволял педагогу мотивировать студентов к занятиям, усиливать их интерес к обучению, считая эти условия прочной основой профессионального обучения игре на инструменте.

Решение проблемы отсутствия возможности приобрести нотный материал, ограниченности репертуара для аккордеона тоже взял на себя Ван Лянсин, который создал значительное количество переложений для аккордеона произведений различных зарубежных и китайских композиторов разных жанров, таких как полька, вальс, марш и т. д. Конечно, всех проблем с репертуаром это не решало, но на данном этапе это было единственным выходом из сложившейся ситуации.

Статистический анализ данных о приеме студентов на обучение по музыкальным специальностям в период с 1955 по 1965 годы показал, что зачисление на музыкальные спе-



специальности в Педагогический университет Внутренней Монголии было нестабильным. Так, в 1961 и 1962 годах вообще не осуществлялось зачисление студентов. В остальные же годы контингент абитуриентов колеблется от 11 до 32 человек. При этом зачисление на обучение по специальности «Аккордеон» в этот период было совсем незначительным, примерно 1-2 человека в год до 1960 года, а в последующие годы студенты не поступали. Поэтому первоначальная идея создания отдельной академической специальности «Аккордеон» в это время реализуется через внедрение курсов аккордеона, которые были обязательными для посещения студентами, обучающимися на всех музыкальных специальностях [6].

На основе проведенного анализа можем сделать вывод о том, что особенностями организации профессионального музыкального образования аккордеонистов в автономном районе Внутренняя Монголия на начальном этапе является открытие приема студентов на специальность «аккордеон»; создание преподавателем Ван Лянсином первых переложений музыкальных произведений для исполнения на аккордеоне; организация курсов для обучения игре на аккордеоне всех студентов, обучающихся на других музыкальных специальностях; подготовка первых профессиональных аккордеонистов для работы в музыкальных образовательных учреждениях.

Характерной особенностью второго этапа является «Пролетарская культурная революция», во время которой проводились широкомасштабные репрессии против партийной оппозиции, принесшие огромные потери во всех сферах жизни общества. «Культурная революция» длилась с 1966 по 1976 годы и нанесла колоссальный ущерб китайской экономике, культуре и образованию. Музыка, как и другие формы искусства, не избежала цензуры во времена Культурной революции и находилась под сильным влиянием социальных и политических факторов того времени.

Несмотря на то, что культурные мероприятия в этот период находились под воз-

действием жестких санкций, а все зарубежные музыкальные инструменты не поддерживались национальной идеологией, аккордеон, благодаря своему превосходству и историческому прошлому, стал одним из наиболее часто используемых музыкальных инструментов в этом десятилетии. В основном аккордеон используется как аккомпанирующий инструмент в массовом певческом движении, для сопровождения литературных вечеров и художественных выставок. Однако, несмотря на то, что популярность китайского аккордеонного искусства в этот период была высокой, уровень профессионального обучения игре на этом инструменте развивался все еще очень медленно. Композиторское искусство тоже претерпевает большие изменения. Большинство композиторов были лишены творческой свободы ввиду того, что все произведения должны были отражать революционные настроения и служить идеологическим целям китайского правительства, которые были выражены тремя словами: «национализировать, реконструировать и популяризировать».

С началом «Культурной революции» Педагогический университет Внутренней Монголии прекращает прием студентов, соответственно приостанавливается преподавательская деятельность. Только в 1970 году, после многочисленных проверок и одобрения руководства, университет возобновляет набор студентов по двум специальностям. Студенты принимались из числа рабочих, крестьян и солдат без проведения вступительных экзаменов. Однако на музыкальные специальности прием начинается только с 1972 года. Анализ статистики приема студентов на музыкальные специальности в Педагогический университет Внутренней Монголии с 1972 по 1977 год показал, что в обозначенный период на обучение музыкальным специальностям на факультет искусств было принято 139 студентов из числа рабочих, крестьян и солдат.

В этот период Ван Лянсин все еще является ведущим преподавателем игры на аккордеоне. Для годичного обучения игре на аккордеоне Ван Лянсин разработал учебный



план, основанный на способностях и знаниях студентов. В то время не было учебников. Исполнительский репертуар по-прежнему создавался Ван Лянсином путем переложений различных произведений для исполнения на аккордеоне.

Исходя из проведенного анализа, можем констатировать, что во время второго этапа происходят события, которые негативно отображаются на развитии музыкального образования аккордеонистов. Нехватка квалифицированных преподавательских кадров, отсутствие методического и нотного материала, нестабильность зачисления студентов и низкий уровень подготовки у поступающих на обучение студентов из числа рабочих, крестьян и солдат не способствуют развитию профессионального музыкального образования в Педагогическом университете Внутренней Монголии. Негативным фактором также является отсутствие в этот период нормативно-правовых документов, регламентирующих работу системы высшего музыкального образования.

Характерными особенностями третьего этапа стало интенсивное развитие профессионального музыкального образования за счет направления государственной политики на возрождение и совершенствование профессионального музыкального образования в стране, что положительно повлияло на развитие факультета искусств Педагогического университета Внутренней Монголии.

Началом интенсивного развития профессионального музыкального образования в Китае стало решение Третьего пленума XI Центрального комитета партии в 1978 году, которое было направлено на всестороннее развитие культуры и музыкального образования в стране [9].

Еще одним важным событием для развития профессионального музыкального образования аккордеонистов стало проведение Министерством образования в Чжэнчжоу (провинция Хэнань) с 13 по 20 декабря 1979 года симпозиума по вопросам организации высшего образования в области искусств.

Эта встреча имела стратегическое значение для развития высшего музыкального образования и оказала значительное влияние на его восстановление и развитие. С этого времени профессиональное музыкальное образование аккордеонистов в Педагогическом университете Внутренней Монголии стремительно развивается [9].

Необходимо отметить, что в этот период Педагогический университет Внутренней Монголии становится ведущим учебным заведением высшего образования в автономном районе Внутренняя Монголия.

На этом этапе значительно увеличивается качественный и количественный кадровый состав преподавателей игры на аккордеоне. Сохранение выдающихся выпускников в качестве преподавателей позволяло не только удовлетворять потребности в кадрах по обучению игре на аккордеоне, но и обеспечивать качество преподавания [8].

С момента возобновления вступительных экзаменов в период с 1978 по 1999 годы в Педагогический университет Внутренней Монголии процесс зачисления студентов происходил очень активно, за исключением 1980 и 1981 годов, когда прием студентов временно не осуществлялся. Тем не менее, количество студентов, поступающих на музыкальные специальности, в сравнении с предыдущими периодами значительно увеличилось [5].

Проведенный анализ развития профессионального музыкального образования в Педагогическом университете Внутренней Монголии позволил констатировать, что в период с 1978 по 1999 годы благодаря государственной политике Китая, которая была направлена на реформирование и развитие музыкального образования, произошел значительный рост системы высшего образования в области искусств. Это подтверждается рядом документов, которые выходят в это время для реформирования и развития профессионального музыкального образования; проведением ряда глобальных мероприятий, способствующих развитию и усовершенствованию образовательного процесса; повышением качествен-



ного уровня и количественного состава преподавателей аккордеона; увеличением контингента обучающихся на аккордеоне.

Характерными особенностями четвертого этапа становится выход профессионального музыкального образования аккордеонистов на новый уровень.

В 2000 году колледжи и университеты по всей стране расширили набор студентов, а музыкальный факультет Педагогического университета Внутренней Монголии открыл специализацию по музыкальному исполнительству.

В 2001 году Педагогический университет Внутренней Монголии преобразовал музыкальный факультет в Консерваторию музыки, чтобы расширить количество музыкальных дисциплин и специальностей. В Консерватории реализуется подготовка студентов по пяти специальностям, таким как музыковедение (монгольское и китайское), музыкально-исполнительское искусство, композиция и музыкальная теория, танцы и этномузыковедение (монгольское и китайское).

В 2002 году Управление по академическим вопросам Педагогического университета Внутренней Монголии разработало «Учебный план для бакалавров по специальностям Педагогического университета Внутренней Монголии». План разработан в соответствии с «Национальным руководящим планом Министерства образования по специальностям бакалавриата в области музыковедения в обычных высших учебных заведениях» в сочетании с духом «Реформы модели обучения студентов Педагогического университета Внутренней Монголии и Планом пересмотра учебного плана» [7].

Наряду с совершенствованием учебных планов, в консерватории музыки Педагогического университета Внутренней Монголии преподавателями аккордеона проводится активная научно-исследовательская работа, что способствует повышению уровня образования педагогов и развитию научной базы. Результаты научных исследований и педагогического опыта ведущих преподавателей аккордеона публикуются в различных научных журналах.

Наряду с научно-исследовательской деятельностью, преподаватели консерватории проводят работу по подготовке студентов к участию в концертах, конкурсах и фестивалях. С 2004 по 2010 годы студенты и аспиранты института под руководством института успешно провели пять сольных концертов для клавишных, фортепиано и аккордеона.

Профессиональный уровень кадрового состава Консерватории музыки Педагогического университета Внутренней Монголии постоянно повышается. Помимо педагогической и методической деятельности, преподавателями проводится активная научно-исследовательская работа. При этом состав преподавателей остается почти неизменным на протяжении многих лет, что также положительно влияет на профессиональную подготовку аккордеонистов.

Развитие профессионального музыкального образования в начале XXI столетия подтверждается и существенным увеличением студентов, поступающих на обучение в Консерваторию музыки Педагогического университета Внутренней Монголии. Общее количество студентов, поступивших на обучение за этот период, превышает количество аккордеонистов, обучавшихся на предыдущем этапе более чем в два раза.

Еще одним свидетельством успешного развития профессиональной подготовки аккордеонистов стало проведение большого количества конкурсов в регионе и за его пределами, в которых принимают участие и занимают призовые места студенты из Внутренней Монголии.

На основе проведенного анализа развития профессионального музыкального образования аккордеонистов с 2000 года по настоящее время можем говорить о том, что характерными особенностями этого этапа стало:

- преобразование музыкального факультета в Консерваторию музыки Педагогического университета Внутренней Монголии;
- открытие новых специальностей, в том числе по музыковедению;
- усовершенствование учебных планов и учебных программ обучения по специальностям аккордеона;



– активизация научно-исследовательской и методической деятельности преподавательского состава и повышение педагогического уровня преподавателей аккордеона;

– увеличение контингента студентов, обучающихся по специальностям аккордеона;

– значительное развитие концертной и конкурсно-фестивальной деятельности преподавателей и студентов-аккордеонистов в стране и в зарубежных странах.

Таким образом, на основе изучения данных педагогических исследований по вопросам периодизации развития аккордеонного искусства в Китае и анализа научных источников и статических данных работы Педагогического университета Внутренней Монголии мы выделили и охарактеризовали четыре этапа развития профессионального музыкального образования аккордеонистов в автономном регионе Внутренняя Монголия. Этапы раскрывают динамику развития организации музыкального образования аккордеонистов в период со второй половины XX до начала XXI века: Первый этап (1957–1965 годы) – начальный; Второй этап (1966–1976 годы) – кризисный; Третий этап (1978–1999 годы) – реформаторский; Четвертый этап (с 2000 года по настоящее время) – этап интенсивного развития. С целью обоснования развития профессионального музыкального образования аккордеонистов на каждом этапе мы определили их характерные особенности, взяв за основу такие показатели: нормативно-правовые документы, регламентирующие организацию образовательного процесса; состояние кадрового и учебно-методического обеспечения учебного процесса; особенности и количество контингента обучающихся на аккордеоне; уровень популярности и востребованности профессиональной подготовки аккордеонистов.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования истории становления и развития музыкального образования аккордеонистов в Педагогическом университете Внутренней Монголии Китая. Выделены и обоснованы этапы этого процесса в период второй половины

XX – начала XXI века на основе определенных показателей, характеризующих особенности каждого из них.

Ключевые слова: музыкальное образование, профессиональная подготовка аккордеонистов, Внутренняя Монголия, Китай.

SUMMARY

The article presents the results of a study of the history of the formation and development of musical education for accordionists at the Pedagogical University of Inner Mongolia, China. The stages of this process in the period of the second half of the 20th – early 21st centuries are identified and substantiated on the basis of certain indicators characterizing the features of each of them.

Key words: music education, vocational training for accordionists, Inner Mongolia, China.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Дэцун. Творчество китайских композиторов в контексте становления национального аккордеонного искусства: дисс. ... канд. иск. – Н. Новгород, 2016. – 163 с.

2. Спешилова О. И. Особенности развития аккордеонного искусства в России: автореф. дисс. ... канд. иск. – Магнитогорск, 2006. – 24 с.

3. Interview with Ziqiang Zhang conducted by Kevin Friedrich [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.accordionnews.cn/interviews/zhang/index-en.htm> (дата обращения: 22.10.2020).

4. 內蒙古師範大學校友會. 內蒙古師範大學校史展 (第三版) Ассоциация выпускников Нормального университета Внутренней Монголии. Выставка истории школы Нормального университета Внутренней Монголии [Электронный ресурс]. Третье издание. – URL: <http://xy.imnu.edu.cn/n307c28.jsp>. (дата обращения: 22.09.2018).

5. 高吉. 20世纪上半叶中国手风琴艺术的传播 // 黄钟武汉音乐学院学报 - 第1期武汉: 武汉音乐学院学报出版, 2003. 页. Гао Цзе. Распространение китайского аккордеонного искусства в XX веке // Вестник Уханьской консерватории. – 2003. – № 1. – С. 53–60.

6. 傲澤. 中國手風琴音樂藝術發展史研究[D]中央音樂學院 Гао Цзе. Исследование истории раз-



вития китайской аккордеонной музыки и искусства. – Центральная консерватория музыки, 2003.

7. 音樂課外樂譜制定組 音樂課外樂譜解讀 北京: 北京師範大學出版社. Группа по разработке стандартов музыкальной учебной программы Интерпретация стандартов музыкальной учебной программы. – Пекин: Издательство Пекинского нормального университета, 2002.

8. 張羊. 張新華手風琴音樂作品研究[D]. 山東師範大學 Чжан Ян. Исследование музыкальных произведений Чжана Синьхуа на аккордеоне. – Шаньдунский педагогический университет, 2012.



Лу Чжаосин

УДК 378.678(510)

КОНСЕРВАТОРИИ И МУЗЫКАЛЬНЫЕ БИБЛИОТЕКИ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Музыкальные библиотеки в Китае играют большую роль в национальном музыкальном просвещении страны. Они аккумулируют в себе образовательные, посреднические, досуговые функции; при этом подготовка сотрудников данных заведений не совмещает в себе подготовку специалистов, одновременно квалифицированных и в библиотечном деле, и в музыкальном образовании, что является актуальной задачей последние годы. Результатом является низкая эффективность музыкальных библиотек как институтов культуры и образования. Целью данной статьи является анализ проблемных аспектов в деятельности музыкальных библиотек Китая, поиск причин и потенциальных способов решения данной проблемы.

Системное устройство библиотек в Китае

В Китае существуют три основные библиотечные системы. Во-первых, публичные библиотеки, которые встречаются на всех уровнях: от Национальной библиотеки Китая до сельских. Публичные библиотеки относятся к компетенции Министерства культуры Китая. Во-вторых, библиотеки учебных заведений – от университетских библиотек до читальных залов начальной школы, – финансируемые Министерством образования Китая и местным управлением образования. В-третьих, группа специальных библиотек, возглавляемых Китайской Академией наук.

Музыкальные библиотеки в Китае

Девять музыкальных библиотек, связанных с девятью независимыми музыкальными консерваториями, относятся ко второй категории библиотек образовательных учреждений. Этими музыкальными консерваториями являются Центральная консерватория музыки в Пекине, Китайская консерватория музыки в Пекине, Шанхайская консерватория музыки, Шэньянская консерватория музыки, Сычуаньская консерватория музыки, Тяньцзиньская консерватория музыки, Уханьская консерватория музыки, Сианьская консерватория музыки и Синхайская консерватория музыки в Гуанчжоу. Кроме того, почти в каждой университетской библиотеке есть различных масштабов коллекция музыкальных произведений. Теоретически каждая из консерваторий представляет свои географические, этнические и народные музыкальные культурные особенности, так же, как и их библиотечные коллекции [9, с. 153].

Среди учебных заведений в области музыки, а также искусства в целом, Центральная консерватория является единственным учебным заведением такого рода, имеющим право участвовать в Проекте 211 – проекте Национальных ключевых университетов и колледжей, инициированном в 1995 году Министерством образования с целью повышения стандартов исследований университетов высокого уровня и разработка стратегий социально-экономического развития. Проект



211 университетов и колледжей финансируется непосредственно Министерством [2, с. 13].

Центральная консерватория специализируется на преподавании и исследовании как западной музыки, так и китайской традиционной музыки, в аспектах теории и исполнения, предлагая программы повышения квалификации от бакалавриата до аспирантуры. На сегодняшний день многие выпускники консерватории являются одними из самых активных композиторов и музыкантов во всем мире, таких как Тан Дун, Цюй Сяосун, Чжулун и Чень, Чэнь Циган, Е Сяоган, Го Вэньцин, пианист Ланг Ланг и многие музыканты ведущих американских и европейских симфонических оркестров [8, с. 12].

Библиотека Центральной консерватории является крупнейшей в своем роде в Китае, в ее музыкальной коллекции хранится полмиллиона экспонатов, как в западном стиле, так и в традиционной китайской музыке, среди них партитуры, музыкальные книги, музыкальные периодические издания, музыкальные записи и специальные коллекции китайской современной музыки, а также Гуцинь музыка [6, с. 15].

В течение последних десяти лет все музыкальные консерватории начали предоставлять всестороннюю музыкальную программу как по западной, так и по китайской музыке, однако каждая музыкальная библиотека имеет свой собственный акцент на коллекции. Например, библиотека консерватории Сычуани, расположенная в юго-западной части Китая, которая удивительно богата музыкальными культурами небольших этнических групп, экзотически отличающихся друг от друга. Соответственно, коллекция библиотеки сосредоточена на изучении этнической и народной музыки с уникальной географической и этнической идентичностью. Библиотека Уханьской консерватории, Библиотека консерватории Сианя (348 000 единиц хранения в музыкальных фондах) и Библиотека консерватории Шэньяня (более 200 000 единиц хранения и музей китайских традиционных и этнических музыкальных инструментов) имеют свои со-

ответствующие коллекции древних и редких книг по традиционной китайской музыке и музыкальной философии, а также многие археологические открытия, связанные с музыкой, охватывают период с XVII века до н. э. по настоящее время [7, с. 178]. Например, Набор колоколов (бяньчжун) из гробницы маркиза И из государства Цзэн (около 433 г. до н. э.) и связанные с ними исследовательские материалы находятся в библиотеке Уханьской консерватории, а в библиотеке консерватории Сианя есть коллекция барабанной музыки Сианя [5, с. 120]. Библиотека Тяньцзиньской консерватории с музыкальными фондами в 264 000 единиц хранения владеет крупнейшей коллекцией музыкальных драм и рассказов из северных провинций Китая. Библиотека консерватории Синхай в Гуанчжоу, столице провинции Гуандун, поддерживает своих посетителей 280 000 музыкальных произведений и содержит лучшую коллекцию кантонской музыки, а также специальную коллекцию музыки Линнань [4, с. 12]. Библиотека Китайской консерватории музыки содержит 241 988 единиц хранения, в том числе уникальную коллекцию записей китайской народной музыки, которая создавалась на протяжении последних десятилетий. Библиотека Шанхайской консерватории музыки [1, с. 45] подчеркивает их историческую сохранность на ранней стадии современной истории музыки Китая, например, музыкальные рукописи, переписка музыкантов, фотографии и т. д., с общим собранием, включающим более 350 000 единиц хранения.

Все эти музыкальные библиотеки в Китае служат академическим и образовательным потребностям как внутри Китая, так и за его пределами. Нетрудно представить, какую важную роль играют эти музыкальные библиотеки в хранении и сохранении исторического наследия китайской музыки, которому почти четыре тысячи лет [10, с. 11].

Проектная деятельность музыкальной библиотеки в Китае

Библиотечная группа Национального музыкального высшего учебного заведения (NMHEILG) была основана в 1985 году с девятью библиотеками консерватории в Каче-



стве членом-учредителем, целью которой является обмен литературой и ресурсами между основными музыкальными библиотеками. Но никакого официального отчета о ее работе найти не удалось, за исключением краткого отчета, опубликованного в журнале, который показывает, что Группа воссоединилась в 1997 году в Центральной библиотеке консерватории, чтобы обсудить «Межбиблиотечный заем», «Классификацию музыки» и «Автоматизацию музыкальной библиотеки» [4, с. 18]. В 2004 году конференция Группы была вновь проведена в Центральной библиотеке Консерватории, главная тема: «Создание цифровой музыкальной библиотеки и совместное использование ресурсов» [1, с. 34].

Библиотечный союз Китайского музыкального учебного заведения (CMEILA).

В 2009 году CMEILA была совместно основана четырьмя музыкальными библиотеками-инициаторами [3, с. 13], и вскоре к ней присоединились остальные пять, с целью разработки универсальных стандартов работы среди китайских музыкальных библиотек, таких как правила описания музыкальных материалов, соответствующие графики классификации музыки и т. д., а также содействия общенациональному обмену музыкальными ресурсами и международному обмену между библиотеками. В 2011 году в Библиотеке консерватории Сычуани был проведен первый семинар, целью которого была попытка разработать подходящие правила каталогизации музыки для всех музыкальных библиотек, которые можно было бы адаптировать в Китае.

Основные проблемные моменты развития музыкальных библиотек Китая

Международные контракты на приобретение западной музыки

Работа по приобретению музыкальных материалов в девяти музыкальных библиотеках по-прежнему выполняется ее библиотекарями. Нет отечественных поставщиков, которые предоставляют всемирную информацию о музыкальных публикациях или планы утверждения, и, с другой стороны, до сих пор ни один зарубежный поставщик музыки не

смог предоставить материалы для библиотек материкового Китая из-за денежно-кредитного регулирования. Как следствие, вышеупомянутые ситуации представляют прямую угрозу эффективному и систематическому созданию коллекций западной музыки в музыкальных библиотеках Китая.

Задача каталогизации западной музыки

По мере того, как музыкальные библиотеки в Китае приобретают все больше и больше музыкальных материалов, таких как партитуры, звукозаписи, книги и периодические издания, изданные за пределами Китая, стала возникать проблема каталогизации западной музыкальной литературы, особенно печатной музыки и музыкальных записей. Академические музыкальные библиотеки в Соединенных Штатах или в других частях мира используют стандартизированные правила описания, такие как AACR II и ISDB или даже RDA, выполняют большую часть работы по каталогизации с использованием системы Connection form OCLC и пользуются строгим контролем со стороны Библиотеки Конгресса или других библиотечных совместных проектов, однако китайские музыкальные библиотеки сами по себе описывают западный музыкальный материал в любых подходящих деталях в соответствии с потребностями их покровителя. Не существует универсального стандарта, которому нужно соответствовать. Кроме того, графики классификации, используемые в каждой музыкальной библиотеке, несколько отличаются, хотя некоторые из них основаны на Китайской библиотечной классификации (CLC), часть, посвященная музыке, слишком общая, чтобы ее можно было использовать для классификации западной музыки. Западная музыка как неотъемлемая часть иной культуры, может быть понята в подругому, когда китайский музыкальный каталогизатор делает описание западной музыкальной партитуры, и наоборот. Что касается управления правами доступа к музыке, в ряде случаев музыкальные библиотеки самостоятельно ведут учет прав на такие объекты интеллектуальной собственности.



Разобщенность и отсутствие сформированного музыкального библиотечного сообщества

Музыкальное библиотечное дело по-прежнему остается словом, выходящим за рамки представления большинства людей о библиотечном деле. Структура рабочей силы в музыкальных библиотеках Китая представляет собой дихотомию, разделенную между теми, кто имеет музыкальное образование, и теми, кто имеет библиотечное образование. Так, Дж. Брэдфорд Янг считал, что многие из современных выдающихся музыкальных библиотечкарей не имеют формального образования в области библиотечного дела, в то время как большинство людей, поступающих на данную специальность в последние годы, являются выпускниками библиотечных школ, без музыкального образования [2, с. 15]. К сожалению, две параллели все еще не находят точки пересечения друг с другом. Посетители, приходящие в академическую музыкальную библиотеку со своими потребностями в академической музыкальной информации, находят либо музыкантов, музыковедов, либо библиотечкарей, чьи знания никогда не пересекаются. Никто не может ответить на такие вопросы, как, например, как присваивается номер вызова музыкальной партитуры? Почему библиотеки распространяют печатную музыку только в закрытых стопках? Почему нет возможности найти фортепианную работу Листа в LibraryWorld Online Patron Access (OPAC)? Подробной статистики о квалификации специалистов, требуемой основными музыкальными библиотеками Китая, нет, но, конечно же, ни одна из библиотек не смогла попросить кандидатов на работу иметь образование как в области музыки, так и в области библиотечного дела, поскольку таких специалистов нет на рынке. Университеты и колледжи в Китае предоставляют только общее библиотечное образование, в отличие от обучения в конкретной области библиотечного дела. Обучение музыкальному библиотечному делу может быть ключом к решению этой дилеммы. Можно предположить, что в случае появле-

ния образовательных программ в области музыкального библиотековедения, будет предоставлена возможность четкого определения квалификации для профессиональных должностей в музыкальных библиотеках, и дискурсивное сообщество музыкального библиотековедения будет развиваться, чтобы принимать активное участие в трудоустройстве в китайские музыкальные библиотеки, а также в публичные библиотеки. Только при соблюдении данного условия отдельные музыкальные библиотеки будут эффективнее удовлетворять потребности посетителей как внутри, так и за пределами Китая, будут организовываться совместные проекты исследования музыки и, наконец, сфера музыкальных библиотек достигнет осязаемого развития.

В Китае выстроена разветвленная система музыкальных библиотек, тесно связанных с музыкальными консерваториями. Так, девять музыкальных библиотек в Китае оказывают влияние на музыкальное образование как в самом Китае, так и в мире. Уникальность музыкальных коллекций, собранных в данных библиотеках, оказывает влияние на формирование китайского музыкального образования. Однако существует проблема разобщенности внутри китайского библиотечного сообщества и отсутствия образовательных программ для работников музыкальных библиотек, включающего как музыкальный профиль, так и библиотечное дело. В связи с этим для успешного развития данной сферы необходимо решить проблему отсутствия обучения специалистов работе в непосредственно в музыкальных библиотеках.

АННОТАЦИЯ

Девять крупных музыкальных библиотек в Китае играют ключевую роль в удовлетворении потребностей в академическом музыкальном образовании в широком смысле этого слова как внутри Китая, так и за его пределами. Собранные в данных библиотеках музыкальные коллекции отражают географические, этнические и народные музыкальные особенности культуры Китая. В статье кратко излагаются ключевые источники китайской



музыкальной литературы, дается анализ развития музыкальной литературы в Китае, структуры музыкальных библиотек и роли специалистов в данных учреждениях. В статье предпринимается попытка исследовать современное состояние сообщества работников музыкальных библиотек, а также изучить проблемы, с которыми сталкиваются как отдельные музыкальные библиотеки, так и сообщество в Китае.

Ключевые слова: музыкальные библиотеки в Китае, консерватории и библиотеки в системе музыкального образования в Китае, Центральная консерватория музыки в Пекине, библиотечное дело, Библиотечная группа Национального музыкального высшего учебного заведения.

SUMMARY

Nine major music libraries in China play a key role in meeting the needs for academic music education in the broadest sense of the word both inside and outside China. The music collections collected in these libraries reflect the geographical, ethnic and folk musical features of Chinese culture. The article summarizes the key sources of Chinese musical literature, analyzes the development of musical literature in China, the structure of music libraries and the role of specialists in these institutions. The article attempts to investigate the current state of the community of music library workers, as well as to study the problems faced by both individual music libraries and the community in China.

Key words: music libraries in China, conservatories and libraries in the music education system in China, the Central Conservatory of Music in Beijing, librarianship, Library Group of the National Music Higher Educational Institution.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alan R. Thrasher, et al. China. Grove Music Online. Oxford Music Online. Oxford University Press.
2. Bradford J. Young, Education for Music Librarianship.
3. Brief Introduction of Project 211 // MOE.GOV.CN. – 10 Oct. 2013. – URL: http://www.moe.e/business/htmlfiles/moe/moe_846/200.

4. Intangible Cultural Heritage // RSS. – URL: <http://www.unesco.org/culture/ich/en/RI/00212>.

5. Лю Гунтян. Направление и развитие библиотечной системы Китая: сб. науч. тр.: Организация и управление библиотеками. – Пекин, 1991. – С. 115–122.

6. Музыкальная теория / гл. сост. Сун Цонинь, Ма Донфен. – Шанхай: Шанх. муз. изд-во, 1996. – 124 с.

7. Сун Зинан. Летописи истории китайского современного музыкального образования и музыкального образования новой эпохи: 1840–2000. – Шандон, 2004. – 255 с.

8. У Вэйци, Мао Вэй. Концепция библиотечного образования. – Пекин, 1986. – 254 с.

9. Хуан Чжун Чжун. О подготовке библиотечных кадров в условиях рыночных отношений: сб. науч. тр. – Пекин, 1992. – С. 141–167.

10. Чжоу Шихуа. О механизме конкуренции библиотек // Вестник библиотеки. – 1990. – № 1. – С. 8–15.



С. М. Каплунович, И. Я. Каплунович

УДК: 378

ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ Г. МИНЦБЕРГА В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА

В современном обществе остро стоит вопрос о качестве подготовки будущих специалистов. Будущие управленцы не состав-



ляют исключение – во всем мире растет спрос на высококвалифицированных специалистов в сфере управления. Рынок труда нуждается в специалистах, которые после окончания учебного заведения смогут как можно быстрее встроиться в рабочий процесс и продемонстрировать имеющиеся компетенции в живом реальном времени. Соответственно, перед образовательными организациями, в том числе и вузами, стоит задача – спроектировать учебный процесс таким образом, чтобы выпускники – будущие молодые специалисты по окончании Альма-матер смогли применять полученные компетенции сразу, не затрачивая много времени на переобучение и «дообучение», находясь на рабочем месте.

Стоит заметить, что проблема реализации практико-ориентированного обучения будущих выпускников, направленного на умение студента экстерниоризировать свои профессиональные знания, не нова. Теоретико-методологическая база сущности образовательных технологий, ориентированных на максимальное приближение обучения студента к реальным профессиональным условиям, заложена в трудах отечественных и зарубежных ученых. Так, А. А. Вербицкий и его научной школой разработана и верифицирована концепция контекстного обучения; научная школа Э. Ф. Зеера занимается изучением целостного и непрерывного процесса профессионального становления личности; опыт внедрения дуальной системы обучения представлен в работах А. А. Листвина, В. А. Тешева, Е. В. Шауро. Дж. Богтсом, Д. Колбом, Б. Холтом разработана и реализована модель обучения на базе опыта. Но, несмотря на все достижения науки в исследовании данного вопроса, на сегодняшний день у большинства вузов не так много возможностей, позволяющих сформировать у студента необходимые компетенции непосредственно в реальном учебном процессе. Отметим, что, например, формирование профессиональных компетенций не является проблемой для вуза: данные компетенции четко определены и «привязаны» к конкретным учебным дисциплинам. В зави-

симости от специфики вуза и направления подготовки, трансформация полученных теоретических знаний в практические умения и навыки происходит, как правило, во время пребывания студента на практике в организации, при работе в лабораториях и проведении практических занятий непосредственно у будущего работодателя (если есть такая возможность).

Особый интерес в преподавательской среде проявляется к возможностям формирования универсальных компетенций. Универсальные компетенции носят деятельностный характер, и сформировать их только в рамках какой-либо отдельной дисциплины практически невозможно. Процесс формирования данных компетенций должен происходить постоянно, параллельно с изучением какой бы то ни было учебной дисциплины, а также во время досуговой и внеурочной деятельности. Казалось бы, сформировать универсальные компетенции таких групп, как командная работа и лидерство, коммуникация, самоорганизация и саморазвитие [5], можно в процессе изучения следующих дисциплин: «Управление проектами», «Управление человеческими ресурсами», «Организационное поведение», «Коммуникационные процессы в организации». Но и здесь преподаватель может столкнуться с некоторыми особенностями организации учебного процесса. Как известно, концентрация тех или иных учебных дисциплин в разных семестрах не одинакова, мало того, в каких-то семестрах вообще могут отсутствовать те дисциплины, которые наиболее тесно связаны с определенными универсальными компетенциями. Также необходимо помнить и о том, что в рамках того количества часов, которое отведено на аудиторные занятия, необходимо сформировать еще и профессиональные компетенции. Далее возникает вопрос: а как можно формировать данные компетенции во время изучения математики, физической культуры, статистики, не потеряв при этом содержательную составляющую учебного материала? Одним из способов формирования универсальных компетен-



ций в рамках преподавания любой из дисциплин, многие преподаватели видят в организации групповой работы. И это вполне обоснованный выбор. Так, в исследованиях В. В. Рубцова [4] доказано, что в процессе групповой работы обучающиеся могут овладеть образцами совместной деятельности, межличностного взаимодействия, что, безусловно, будет способствовать формированию универсальных компетенций. Масштабные исследования зарубежных авторов также доказывают положительное влияние групповых работ на эмоциональное развитие, успеваемость, мотивацию к учебе у студентов [1]. Но, как известно, для формирования определенных универсальных компетенций в процессе групповой работы необходимы дополнительные особые условия. По мнению О. А. Кипиной и И. А. Коробейниковой, такими необходимыми условиями для формирования универсальных компетенций у студентов будут являться создание эмоционально комфортной атмосферы в группе, организация взаимооценки, решение реальной практической задачи, перераспределение ролей [2]. Присоединяясь к позиции авторов, считаем, что еще одним релевантным условием эффективной групповой работы будет являться наличие координационной деятельности между членами группы, которая будет обеспечивать грамотное распределение функционала и ролей между участниками процесса.

Следовательно, необходимо найти и апробировать такие способы координации групповой работы, которые могут быть органично встроены в образовательный процесс и будут способствовать формированию универсальных компетенций у студентов. В этом и состояла *цель* нашего исследования.

Искомая нами модель организации групповой работы должна соответствовать следующим критериям:

- способствовать формированию универсальных компетенций, определенных ФГОС;
- соответствовать ведущей деятельности студентов – учебно-профессиональной (в соответствии с периодизацией Д. Б. Эльконина и А. Н. Леонтьева);

– может быть реализована студентами в их дальнейшей профессиональной деятельности;

– может легко адаптироваться к любому формату групповой работы с различным количеством участников.

Анализ соответствующей научной литературы показал, что наиболее удовлетворяет нашим условиям модель Генри Минцберга, которая раскрывает сущность координации деятельности людей в организациях любого типа. Минцбергом были выделены пять координационных механизмов, посредством которых организации координируют свою деятельность: взаимное согласование, прямой контроль, стандартизация рабочих процессов, стандартизация выпуска и стандартизация навыков и знаний (квалификации) [3].

Коротко охарактеризуем каждый из этих механизмов координации. Взаимное согласование предполагает осуществление координации деятельности благодаря простому процессу неформальных коммуникаций. При взаимном согласовании контроль над процессом осуществляется самими членами группы. Прямой контроль реализуется за счет возложения на одного человека ответственности за работу других людей, определения заданий для них и наблюдения за их действиями. Стандартизация рабочих процессов предполагает точное определение (спецификацию) или программирование содержания деятельности, т.е. действия членов группы, включенных в какой-либо процесс, заранее стандартизированы в соответствии с целями, спецификой процесса. Стандартизация выпуска (результатов) подразумевает под собой ситуацию, когда специфицируются результаты труда, например, четко заданные параметры объекта. Стандартизация навыков и знаний (квалификации) означает точное определение необходимого для участия в деятельности квалификационного уровня подготовки участников процесса.

Учитывая универсальность рассмотренных способов координации Г. Минцберга, мы предположили:



– данные способы могут быть применены к организации деятельности учебных групп студентов – будущих управленцев в целях формирования у них универсальных компетенций;

– учитывая профессиональную направленность (координация деятельности людей в организациях) рассматриваемых механизмов, можно утверждать о возможности приблизить учебный процесс к реальным условиям профессиональной деятельности студентов.

Экспериментальная апробация наших предположений проводилась на базе Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Новгородский филиал). В исследовании приняли участие 41 человек (21 человек в контрольной (КГ) и 20 человек в экспериментальной (ЭГ) группах), обучающихся по направлению подготовки 38.03.03 «Управление персоналом». Наше исследование по организации групповой работы студентов посредством внедрения описанных координационных механизмов проводилось в течение двух лет. В процессе изучения определенных дисциплин – «Теория организации», «Психология», «Разработка управленческого решения», «Организационное поведение» – групповые работы студентов экспериментальной группы организовывались путем внедрения координационных механизмов Генри Минцберга. Обучение студентов контрольной группы в рамках изучения параллельных тем также происходило путем организации групповой работы. Но, в отличие от экспериментальной группы, координация работы студентов в контрольной группе осуществлялась либо путем прямого указания со стороны преподавателя, либо на усмотрение самих студентов. Было замечено, что студенты контрольной группы чаще всего выбирают какой-то один способ координации на протяжении всего эксперимента – тот, который им знаком еще со школы, или тот, которому научил преподаватель.

Старт педагогического исследования в экспериментальной группе начинался с того момента, когда студенты приступили к изу-

чению темы «Внутренняя среда организации» (дисциплина – «Теория организации»). Именно в рамках данной темы студенты знакомятся с видами координационных механизмов, осваивают их сущность и возможность применения в организациях. Затем, принимая во внимание наличие у студентов теоретических знаний и практических умений по организации деятельности персонала посредством механизмов Минцберга, преподаватель привлекает студентов к совместному выбору соответствующего способа координации их групповой деятельности. В зависимости от уровня способности работать в группе, от уровня сплоченности группы, мотивации студентов к учебной деятельности, мы видим следующие варианты обучения студентов эффективному выбору соответствующего способа координации. Первое время преподаватель может сам предлагать соответствующий способ координации, чтобы исключить ситуацию выбора самими студентами более легкого, но не всегда эффективного способа (например, если группа привыкла работать, следуя указаниям более авторитетного одногруппника или преподавателя, от них можно ожидать выбора такого способа как прямое указание). Также возможен другой путь помощи студентам в выборе соответствующего способа координации: студентам предлагается ряд вопросов, ответив на которые, им будет легче сделать выбор. Вопросы могут быть следующего характера: какова цель и задача вашей работы? Какие из известных вам способов координации могут помочь быстрее и эффективнее решить учебную задачу? Есть ли необходимость в постоянных обсуждениях процесса и промежуточных результатов работы? Есть ли среди вас человек, который знает индивидуальные особенности каждого члена группы и сможет взять ответственность за распределение задач и назначение внутригрупповых ролей? Какие преимущества и недостатки имеются у выбранного вами способа координации? Еще один способ – предоставить студентам полную свободу выбора соответствующего механизма координации



Таблица 1

Формирование универсальных компетенций

Способ координации	Наименование категории (группы) универсальных компетенций (в соответствии с ФГОС [5])
Прямой контроль – один из студентов берет на себя ответственность (самостоятельно или по указанию преподавателя)	Командная работа и лидерство; Коммуникация; Самоорганизация и саморазвитие; Системное и критическое мышление
Взаимное согласование – студенты самостоятельно, путем обсуждения, коллегиально распределяют функции для выполнения определенной задачи, достижения цели	Командная работа и лидерство; Коммуникация; Разработка и реализация проектов (способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений [5]); Самоорганизация и саморазвитие; Системное и критическое мышление
Стандартизация рабочих процессов – студентам дана инструкция, пошаговые действия с указанием четких параметров этапов (например, этапы лабораторной работы, алгоритм решения задачи, отработка какой-либо инструкции)	Коммуникация; Самоорганизация и саморазвитие; Разработка и реализация проектов
Стандартизация выпуска (результатов) – заранее известны параметры предполагаемого результата (например, количественные и качественные параметры изготовленной продукции, время выполнения какой-либо работы и прочее). Зная, что конкретно должно получиться на выходе, студенты могут распределять функционал самостоятельно, но, в отличие от взаимного согласования, придерживаясь четкого понимания конечного результата	Командная работа и лидерство; Коммуникация; Разработка и реализация проектов; Самоорганизация и саморазвитие; Системное и критическое мышление
Стандартизация навыков и знаний – в группу объединяются студенты, которые могут выполнить конкретные функции, необходимые для достижения цели работы	Командная работа и лидерство; Коммуникация; Разработка и реализация проектов; Самоорганизация и саморазвитие; Системное и критическое мышление

(без давления со стороны преподавателя и авторитетных групп) и дать возможность его реализовать в ходе решения учебной задачи. Затем организовать презентацию результатов групповой работы с обсуждением и последующей рефлексией. В ходе обсуждения и рефлексии оценивается эффективность выбранного способа координации деятельности, выявляются ошибки в выборе и вырабатываются действия по их корректировке. Работая по третьему сценарию, студенты могут не

только найти наиболее лучший способ координации своих действий, но и выйти на общий принцип выбора соответствующего способа, что снизит риск совершить ошибку в следующий раз.

В таблице 1 даны примеры универсальных компетенций, которые формируются при включении в групповую работу того или иного механизма координации.

Как показал эксперимент, выбор средств координации будет меняться в зависимости



от содержания учебного материала, уровня сложности учебной деятельности, имеющихся у студентов навыков и умений работать в группе, вида мотивации студентов. В некоторых группах можно начинать работу сразу со стандартизации навыков и знаний или стандартизации результатов. В то же время отдельные группы какое-то время будут работать по прямому указанию, постепенно выходя на другие способы координации.

Результаты проведенного эксперимента доказали правомочность наших предположений. Студенты экспериментальной группы, в сравнении со студентами контрольной группы, демонстрировали более высокие результаты по таким показателям, как умение распределять функционал между членами рабочей и/или проектной групп (ЭГ: 35 % до начала эксперимента и 67 % после окончания; КГ: 23 % и 33 % соответственно), умение принимать решения относительно всей группы (ЭГ 45 % до начала эксперимента и 67 % после окончания; КГ: 33 % и 48 % соответственно), самостоятельность в нахождении собственных ошибок (ЭГ 65 %/90 %; КГ 57 %/76 %), умение осуществлять выбор эффективного способа организации групповой работы в зависимости от поставленных целей (ЭГ 20 %/80 %; КГ 19 %/48 %), умение грамотно аргументировать свою позицию (ЭГ 50 %/90 %; КГ 48 %/76 %).

Сформированные у студентов вышеперечисленные умения и навыки как раз и будут составлять основу универсальных компетенций будущих управленцев. Следовательно, можно утверждать, что реализация в учебном процессе координационных механизмов Г. Минцберга поможет более эффективно и системно выстроить групповую форму работы, а также сформировать необходимые универсальные компетенции у будущих управленцев.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос формирования универсальных компетенций у студентов в условиях организации групповой работы в процессе обучения. Для эффективного формирования универсальных компетенций

у студентов – будущих управленцев, а также в целях рационализации процесса организации групповой работы, авторы предлагают к реализации модель Генри Минцберга. В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты внедрения данной модели, варианты ее адаптации для учебного процесса вуза. Представлены результаты проведенного эксперимента по ее практическому внедрению.

Ключевые слова: координационные механизмы, взаимное согласование, прямой контроль, стандартизация рабочих процессов, стандартизация результата, стандартизация навыков и знаний (квалификации), групповая работа, универсальные компетенции.

SUMMARY

The article deals with the issue of the formation of universal competencies among students in the conditions of organizing group work in the learning process. For the effective formation of universal competencies among students-future managers, as well as in order to rationalize the process of organizing group work, the authors propose the Henry Mintzberg model for implementation. The article discusses the theoretical and practical aspects of the implementation of this model, options for its adaptation for the educational process of the university. The results of the experiment on its practical implementation are presented.

Key words: coordination mechanisms, mutual agreement, direct control, standardization of work processes, standardization of results, standardization of skills and knowledge (qualifications), group work, universal competencies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джон А. С. Хэтти. Видимое обучение. – М.: Национальное образование, 2017. – 432 с.
2. Кипина О. А., Коробейникова И. А. Формирование универсальных компетенций у студентов педагогического вуза в процессе групповой работы // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С. 106–111.
3. Минцберг Г. Структура в кулаке. Создание эффективной организации». – СПб.: Питер, 2013. – 512 с.



4. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 49–59.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.03 Управление персоналом [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-03-upravlenie-personalom-955> (дата обращения: 22.02.2022).



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ





Т. Н. Симонова, А. В. Баева

УДК 37.376.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОБРАЗА «Я» ДЕТЕЙ С ТМНР В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Обращение к дискуссионному вопросу, до сих пор сохраняющему свою актуальность, – изучению феномена «образ Я» – обусловлено многогранностью его содержания, лежащего в пространстве «Я концепция», впервые примененного в научных трудах У. Джемсом в ходе исследования структуры личности. В рамках психологических знаний под «образ Я» принято понимать результат, полученный индивидуумом в ходе самопознания, самоотношения и саморегуляции. Согласно мнению, высказанному Т. П. Харьковской, построение целостного образа своего «Я» возможно лишь при условии интеграции личности с окружающим миром в процессе взаимодействий и дифференциации различных образов «Я», возможной при обладании индивидуумом высоким уровнем общей рефлексивности [9].

Актуальность изучения затронутого вопроса обусловлена модернизацией российского образования, сопровождаемой требованиями, отраженными в федеральных государственных образовательных стандартах (далее – ФГОС), в соответствии с которыми следует обратить особое внимание на актуальность его изучения в организации деятельности (обучение и воспитание) с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР).

Цель исследования заключается в научном обосновании важности формирования пространственного образа «Я» детей с ТМНР.

По утверждению Н. Н. Климентьевой, образ Я следует рассматривать в качестве зна-

чимого для личности структурного компонента, образованного в результате процесса самосознания путем «слияния» когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов в ходе включения личности в деятельность и общественные отношения [3, с. 19].

Автор многочисленных исследований выделяет ряд типов образа «Я» личности, среди которых аморфный тип, основной характеристикой которого выступает низкий уровень самопознания; диффузный тип, среди особенностей которого следует выделить не очень высокий уровень самопознания; устойчивый тип, у обладателя которого выражена согласованность всех компонентов образа «Я» личности.

Другим автором исследований, В. М. Злобиным, указывается на образование образа «Я» в ходе самопознания, самооценки и самоотношения при выполнении деятельности, ожидаемой другими. По мнению ученого, образ «Я» представляет собой установочный компонент самосознания [2, с. 12].

В научных работах И. В. Латыпова к структурным компонентам образа «Я» следует, наравне с ранее названными, отнести экзистенциальное (источник личной активности) и рефлексивное (основа самосознания) «Я» [5, с. 13], выделив в рассматриваемом феномене несколько типов: самоотстраненное «Я», характеризующееся отсутствием взаимосвязи между ее действиями и целями; самоотчужденное «Я» с ярко выраженными взаимосвязями между всеми ее составляющими; аутентичное «Я» – личность, способная сохранять баланс между своими желаниями и целями, проявляющая активность для их воплощения в реальность; самотрансцендентное «Я», основными характеристиками такой личности является ее дистанцирование от самой себя в пользу традиций и ценностей.

В ходе теоретического анализа результатов исследований, осуществленных в рамках темы настоящей работы, была выявлена разность во взглядах ученых по структуре образа «Я». Так, общепринято считать, что в качестве компонентов образа «Я» следует рассмат-



ривать когнитивный (представление о себе), аффективно-оценочный (отношение к себе) и поведенческий (желание завоевать уважение окружающих) компоненты. Однако, по мнению Г. Е. Залесского, структурными компонентами образа «Я» являются когнитивный (самопознание, самооценка, представления) и мотивационный (мотивы, цели, поступки) [1].

По результатам исследования И. С. Кона, образ «Я» объединяет в себе актуальное «Я» (знание о себе), ретроспективное «Я» (достижения и оценка социального опыта), идеальное «Я» (представление о себе), рефлексивное Я (представление о восприятии личности окружающими) [4].

Теоретический анализ, целью которого стало изучение подходов ученых к пониманию образа «Я», позволил представить исследуемый феномен в качестве *обобщенного субъективного представления самопознания и самоотношения, в которых в качестве объекта самовосприятия личности могут выступать тело, умственные и физические способности, взаимоотношения и другие личностные представления.*

В рамках настоящего исследования мы будем опираться на структурное представление об образе Я как совокупности когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов. В качестве основных составляющих образа Я мы рассматриваем физическое «Я», психическое «Я» и социальное «Я», структурная организация которых определяется в процессе оценочного соотношения целей, мотивов и переживаний личности с социально одобренными нормами поведения.

Следует акцентировать внимание на вариативном характере образа «Я», изменчивость которого обусловлена конкретной ситуацией, в связи с чем можно сделать вывод о том, что его формирование происходит в ходе социальных взаимодействий, сопровождаемых сознанием. Именно сознание, представленное в виде совокупности психических процессов (мышление, восприятие, представление, память, речь и др.), позволяет индивидууму составить представление о себе и понять процессы, происходящие в окружающем его мире.

Таким образом, образ «Я» представлен в виде совокупности образов чувств и представлений о себе и осуществляемой деятельности (поведение), ядром которого является адекватная/неадекватная самооценка личности.

В контексте темы настоящего исследования, осуществив краткий теоретический анализ области затрагиваемого проблемного вопроса, обратимся ко времени формирования пространственного образа «Я» в рамках онтогенеза, которое приходится на младенчество и ранний возраст. Именно в начале названного возрастного периода ребенок «учится» чувствовать себя в пространстве, постепенно «изучая» свои ощущения от выполняемых двигательных действий и взаимодействий с окружающим его миром.

В качестве первой формы самосознания в данном случае можно считать переживания ребенка, связанные с ощущениями границ собственнотела. В ходе данного периода происходит некий переход, который характеризуется постепенной трансформацией ощущений в процессе смены первоначально недифференцированного восприятия себя в границах своего тела дифференцированному.

Таким образом, один этап сменяет другой, при этом каждый последующий приближает ребенка в ходе развития и жизнедеятельности к сформированности целостного образа восприятия самого себя. Изначально круг взаимодействий ограничивается родителями ребенка, в процессе общения с которыми различные двигательные действия, выполняемые ребенком, и его осязательные впечатления, ощущения различных модальностей или прафеноменами восприятия в совокупности образуют целостный образ и пространственно-временную локализацию тела, благодаря которым приобретает способность к произвольному и целенаправленному управлению им.

В качестве временного диапазона рассматриваемого процесса с точки зрения специалистов по нейропсихологии выступает период взросления до десятого года жизни ребенка, в ходе которого происходит выделение и отделение себя от окружающего мира путем уста-



новления «Я не Я» и «Я и мир». Значимость формирования пространственного образа «Я», характеризующаяся определением границ своего тела, определяется важностью двух одновременно протекающих процессов – формирование (сохранение) ребенком своей целостности и дистанцирование своего «Я».

Важность рассматриваемого феномена подтверждена многочисленными исследованиями по сенсорной депривации, в которых указывается на возможность потери ощущения себя в случае снижения двигательной активности [10]. Согласно мнению Г. Олпорта, телесное ощущение следует рассматривать в качестве своеобразного якоря самосознания» [8, с. 245].

В практике взаимодействий с детьми младшего школьного возраста выделяются два наиболее ярко выделяющихся направления нарушений формирования самовосприятия. Первое направление характеризуется либо размытием и полным отсутствием границ своего «Я», либо отстраненностью и закрытостью от мира. В качестве предпосылок для возникновения подобного проявления можно считать повышенную возбудимость, тактильную чувствительность (восприимчивость к воздействующим внешним факторам), и как следствие, проявление импульсивности в осуществляемой ребенком двигательной деятельности. Все сказанное, чаще всего, сопровождается страхом контактов.

В противопоставление первому направлению второе характеризуется внешне наблюдаемой нечувствительностью к внешним воздействиям, что находит свое проявление в погруженности в себя («толстокожести»), пассивности к окружающему миру, отстраненности. Совокупность названных проявлений приводит к малоподвижности ребенка и, как результат, его неуклюжести в двигательной деятельности. Основной причиной среди множества сопровождающих предпосылок мы видим нарушение у ребенка телесных границ, не позволяющее ему осуществлять самоконтроль и демонстрировать произвольность своего поведения.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать заключение о важности осуществления свое-

временной корректировки проявленных нарушений у ребенка в ходе становления границ своего «Я». В противном случае при игнорировании корректировочной деятельности в случае необходимости отрицательные проявления можно будет наблюдать в развитии личности и самосознания ребенка.

В качестве основного условия осуществления своевременного перехода, о котором говорилось нами ранее, следует считать осознанное восприятие ребенком своей двигательной деятельности [6], так как фундаментом для рассматриваемого процесса является сформированность «ощущаемости» (представленности) своих действий (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, В. П. Зинченко и др.).

В контексте темы исследования и в пространстве освещенного вопроса – формирования пространственного образа «Я» – следует обратить особое внимание на актуальность его изучения в организации деятельности (обучение и воспитание) с *детьми с ТМНР*. Важность исследуемого вопроса обусловлена сложностями социализации детей,отяаженными ТМНР, и необходимостью построения эффективной *системы социальной реабилитации*, благодаря которой будет предоставлен широкий спектр возможностей для познания ими окружающего мира, освоения необходимого диапазона навыков социального взаимодействия.

Особенно остро затронутая в настоящем исследовании проблема отражается на современном этапе модернизации российского образования, сопровождаемом требованиями, отраженными в ФГОС. Необходимость обеспечения доступности качественного образования с сохранением защищенности детей в образовательной среде определяет требования по созданию специальных условий обучения и воспитания, а опираясь на ранее отмеченные границы процесса формирования пространственного образа «Я», важность разрешения проблемных аспектов обостряется тяжелыми нарушениями развития детей младшего школьного возраста.

В качестве необходимого условия социализации детей с ТМНР в текущей ситуации



выступает организация специализированной коррекционно-педагогической помощи, ориентированной на решение комплекса актуальных вопросов: создание пространства, в рамках которого становится возможным реализация индивидуального потенциала каждого ребенка; адаптивная социализация детей с ТМНР в условиях доступной образовательной среды.

Решение вышеназванных задач позволит устранить коммуникации детей с различными видами патологии, ограничивающие формирование представления о внешнем облике себя и окружающих, обратную связь, личностно-эмоциональное общение и овладение речевыми/неречевыми средствами коммуникации [7, с. 250].

В ходе теоретического анализа последовательно раскрывается многообразие аспектов формирования пространственного образа «Я», значимость которых в развитии личности ребенка научно подтверждается результатами исследований, осуществленными ранее. Логичность изложения исследовательского материала позволяет достичь заданную цель и представить важность изучаемого феномена в системе образования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

АННОТАЦИЯ

Актуальность изучения затронутого вопроса обусловлена модернизацией российского образования, сопровождаемой требованиями, отраженными в федеральных государственных образовательных стандартах, в соответствии с которыми следует обратить особое внимание на актуальность его изучения в организации деятельности (обучение и воспитание) с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития. В ходе теоретического анализа последовательно раскрывается многообразие аспектов формирования пространственного образа «Я», значимость которых в развитии личности ребенка научно подтверждается результатами исследований, осуществленных ранее. Логика изложения исследовательского материала позволяет достичь заданную цель и представить важность изучаемого феномена в системе образования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: образ «Я», пространственный образ «Я», дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, младшие школьники, социализация, образование.

SUMMARY

The relevance of the study of the raised issue is due to the modernization of Russian education, accompanied by the requirements reflected in the federal state educational standards, according to which special attention should be paid to the relevance of its study in the organization of activities (education and upbringing) with children with severe multiple developmental disorders. In the course of the theoretical analysis, the variety of aspects of the formation of the spatial image of self-image is consistently revealed, the significance of which in the development of the child's personality is scientifically confirmed by the results of research carried out earlier. The logic of the presentation of the research material allows us to achieve the set goal and present the importance of the phenomenon being studied in the education system of children with severe multiple developmental disorders.

Key words: self-image, the spatial self-image, children with severe multiple developmental disorders, younger schoolchildren, socialization, education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Залесский Г. Е. Психология мировоззрений и убеждений личности [Электронный ресурс]. – М.: МГУ, 1994. – URL: [https:// search.rsl.ru/ ru/record/01001697278](https://search.rsl.ru/ru/record/01001697278) (дата обращения: 12.12.2021).
2. Злобин В. М. Социально-психологические условия формирования образа «Я-руководитель» младшего командира курсантского подразделения военного вуза: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 21 с.
3. Климентьева Н. Н. Развитие Я образа у младших школьников в процессе учебной деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2005. – 20 с.
4. Кон И. С. Психология ранней юности [Электронный ресурс]. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001501529> (дата обращения: 23.12.2021).



5. Латыпов И. В. Соотношение феномена самоотчуждения с образом Я личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2011. – 21 с.

6. Лисина М. И. О некоторых условиях превращения реакций из произвольных в произвольные [Электронный ресурс] // Доклады АПН РСФСР. – 1957. – № 1. – URL: <https://search.rsl.ru/record/01005890336> (дата обращения: 04.12.2022).

7. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. – М.: Просвещение. – 2013. – 320 с.

8. Олпорт Г. Становление личности. – М., 2002. – 245 с.

9. Харькова Т. П. Образ Я и стратегии поведения личности в трудных жизненных ситуациях: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2011. – 24 с.

10. Bexton W. A., Heron W., Scott T. Effects of Decreased Variations in the Sensory Environment [Электронный ресурс] // Canadian Journal of Psychology. – 1954. – Vol. 8. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Effects-of-decreased-variation-in-the-sensory-Bexton-Heron/8a3bd177d086cc713622b338a17dca49edb814e> (дата обращения: 23.12.2021).



О. Б. Иншакова, М. В. Васильева

УДК 376.3

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ

Понимание как способность воспринимать содержание прочитанного текста является одним из главных компонентов читательской грамотности школьника и одновременно

важнейшей образовательной компетенцией, необходимой не только для обучения, но и дальнейшей социализации обучающихся [3; 5; 6; 7]. В связи с этим подход вектор при обучении чтению детей в начальной школе постепенно сместился с формирования технической стороны на семантическую, которая, как правило, оценивается по пересказу прочитанного текста по параметрам смысловой цельности и связности и ряду дополнительных критериев.

Изучению формирования и нарушения этих основных характеристик при составлении пересказа прочитанного текста в логопедической науке посвящено достаточно много исследований (Г.В. Бабина, Е. Л. Гончарова, Л.Н. Мочалова, О. Е. Грибова и др.). Все авторы характеризуют пересказ прочитанного текста с точки зрения передачи смыслового единства (реализация «цельности»), а также с позиции способов передачи текстовой информации (реализация «связности»).

Под *цельностью* как семантической категорией понимается его смысловое единство текста, передаваемое с помощью смысловых последовательно расположенных звеньев, обеспечивающих точность и сохранение программы при его вторичном воспроизведении. *Связность* представляет собой категорию, отражающуюся в использовании в тексте лексико-грамматических средств и различных текстовых элементов, необходимых для соединения текстовой информации.

Изучению формирования и нарушения основных и дополнительных параметров при составлении пересказа прочитанного текста в логопедической науке посвящено достаточно много исследований [2; 3; 6 и др.].

Но вместе с этим можно отметить отсутствие сведений о специфике понимания текстов у детей с дизартрией, обучающихся в специальной школе, что говорит об актуальности изучения данной проблемы [1; 2; 4].

Цель: исследование нарушений овладения смысловой стороной чтения у учащихся 1-2 классов с различной степенью выраженности дизартрии.

Объект исследования: смысловая сторона чтения младших школьников.



Предмет исследования: специфика становления смысловой стороны чтения у учащихся с разной степенью выраженности дизартрии.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что качество понимания прочитанного текста у младших школьников с дизартрией взаимосвязано со степенью тяжести их речевого нарушения. Формирование понятийной стороны чтения у детей должно учитывать степень тяжести дизартрического расстройства и опираться на применение специально разработанной методики, улучшающей качество овладения академическими знаниями.

В проведении исследования участвует генеральная выборка школьников 1-2 классов из 500 чел., из которой по результатам обследования устной речи отбирается контрольная группа КГ – (n=35) и экспериментальная группа – ЭГ (n=119 чел.) школьников. КГ состоит из учащихся, не имеющих речевой патологии. В экспериментальную группу входят дети двух подгрупп. Первая подгруппа (ЭП-1) – школьники со средней степенью тяжести проявления дизартрии (n=84). Вторая подгруппа (ЭП-2) – с тяжелой степенью выраженности дизартрии (n=35). Разграничение степени выраженности дизартрии происходит в соответствии с классификацией G. Tardier (1968), в основу которой положено понимание речи говорящего окружающими. Легкая степень дизартрии характеризуется слабой выраженностью и может быть выявлена специалистом при проведении обследования. При средней степени речь имеет нарушения, но она понятна окружающим. При тяжелой степени дизартрии речь *не доступна пониманию окружающих из-за грубых нарушений звукопроизношения и просодии, реализующейся во всех речевых сегментах, обеспечивающих смыслоразличительную функцию* (тембр, темп, ритм речи, высота, сила, интенсивность голоса и др.). При обследовании дети дают непонятные ответы на вопросы. Экспериментатору приходится несколько раз переспрашивать, чтобы оценить правильность ответа. Однако *такую речь способны понимать близ-*

кие ребенка. Самая тяжелая степень дизартрии (анартрия) характеризуется полным отсутствием речи у ребенка. Следует отметить, что большинство детей, составивших ЭП-1, до начала школьного обучения не получали специализированной помощи и только некоторые занимались в детском саду с логопедом. Все дети ЭП-2 посещали специализированный логопедический детский сад и получали квалифицированную логопедическую помощь на протяжении нескольких лет.

Изучение понятийной стороны чтения проводится с использованием стандартизированной методики О. Б. Иншаковой [1], которая позволяет качественно и количественно оценить параметры цельности и связности составляемого ребенком пересказа сразу после самостоятельного прочтения текста вслух. К критериям оценки цельности пересказа относятся самостоятельность, точность и смысловая адекватность, программирование; к критериям связности – лексическое оформление пересказа; грамматическое оформление пересказа. Помимо этого дополнительно оцениваются длина пересказа, количество предложений в пересказе; длина синтагмы, а также отсроченное во времени понимание общего и скрытого смысла прочитанного текста. Исследование длилось в течение первых двух лет обучения детей в начальной школе, оценка результатов осуществлялась в баллах с применением методов сравнительной статистики (U-критерий Mann–Whitney).

Результаты изучения параметров цельности пересказа прочитанного вслух текста свидетельствовали об отсутствии их нарушения у учащихся КГ, что нельзя было сказать об учащимся двух экспериментальных подгрупп.

Сопоставление результатов самостоятельности составления пересказа, оцениваемой количеством правильно переданных смысловых звеньев в тексте, свидетельствовало о том, что школьники КГ достоверно отличались от учащихся обеих экспериментальных подгрупп ($p < 0,001$). Детям КГ удавалось передать практически все смысловые звенья, содержащиеся в тексте без оказания какой-либо помощи

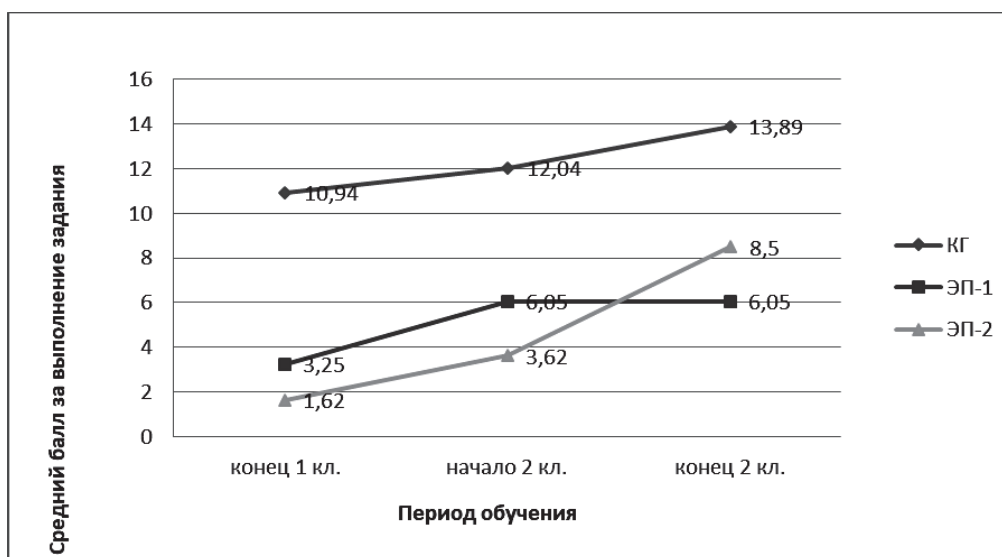


Рис. 1. Самостоятельность пересказа у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

со стороны экспериментатора, причем эти показатели к концу второго класса у них улучшились.

Самостоятельность пересказа ЭП-1 характеризовалась утратой некоторых смысловых звеньев, которые дети сами восстановить не могли. Но после пересказа с помощью задаваемого вопроса их восстанавливали, что положительно влияло на понимание смысла прочитанного текста.

У учащихся ЭП-2 опускание смысловых звеньев текста при пересказе встречалась чаще. На вопросы, задаваемые после составления пересказа для восстановления пропущенного звена, школьники в первом классе отвечали хуже, встречались ответы, не соответствующие действительности, учащимся требовалась стимулирующая помощь.

В первом классе результаты за самостоятельность пересказа в ЭП-1 и ЭП-2, несмотря на лучшие достижения ЭП-1, достоверных отличий не имели, но в конце второго года обучения между группами появились субзначимые отличия (критерий Манн-Уитни: $p = 0,057$) за счет явного улучшения самостоятельности пересказа у детей ЭП-2, что показано на рис. 1.

Анализ результатов смысловой адекватности и точности пересказа свидетельствовал о

том, что дети КГ составляли полный пересказ очень близко к прочитанному тексту. Средний балл за точность пересказа у них возрастал к концу 2-го года обучения и на всем периоде обучения достоверно превышал ($p < 0,001$) показатели детей ЭП-1 и ЭП-2.

Ученики ЭП-1 допускали ошибки при передаче основной мысли текста, не всегда правильно использовали авторские слова, ошибались в описании происходящих событий, не точно перечисляли всех героев.

Школьники ЭП-2 не могли построить подробный пересказ прочитанного текста, используя авторские слова, пропускали некоторые события, иногда забывали имена героев. Примером может служить пересказ ученика Ярослава К., который в тексте «Муравей и голубка» сокращает, пропуская значимые события, привносит в текст свои выражения, искажая смысл текста: «Жил-был охотник. Он захотел поймать голубку и съесть ее. Он расставил сеть и поймал ее. Тут муравей укусил его за ногу». К концу второго класса результат, полученный детьми этой группы, несколько ухудшился, что можно было объяснить усложнением читаемых тестов.

Результаты школьников обеих подгрупп во втором классе не демонстрировали поло-

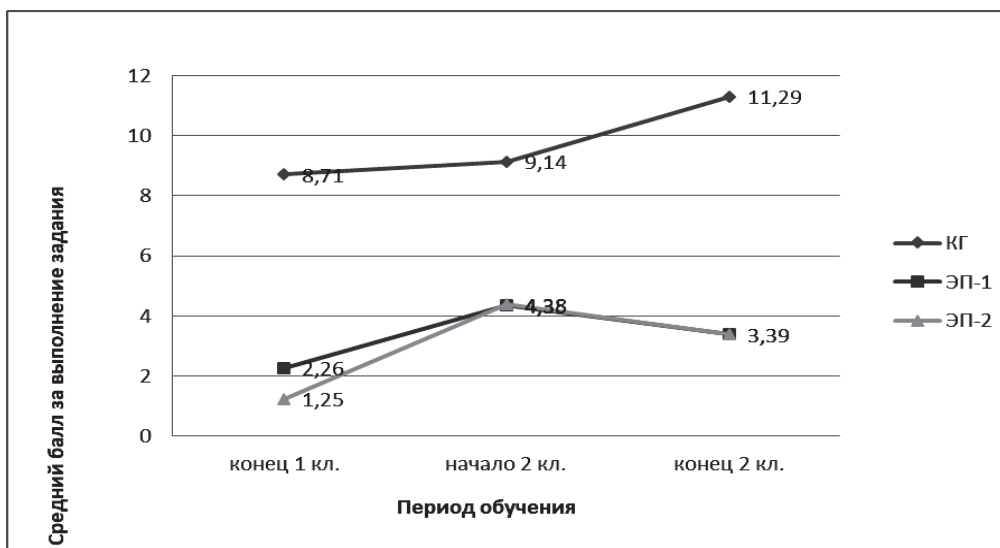


Рис. 2. Смысловая адекватность и точность пересказа у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

жительной динамики, что можно было объяснить возрастанием сложности и объема читаемых текстов.

Вместе с этим следует отметить, что данные, характеризующие точность и смысловую адекватность пересказа детей ЭП-1 и ЭП-2, на протяжении двух лет между собой достоверно не отличались (рисунок 2).

Анализ результатов изучения программирования текста при пересказе выявил значимые отличия между школьниками КГ и школьниками ЭГ с дизартрией ($p < 0,001$). Учащиеся КГ при пересказе прочитанного легко создавали программу высказывания, текст могли пересказывать подробно или сжато, при этом придерживались сюжетной линии текста, не допуская смысловых скважин, пропуска героев рассказа.

Учащиеся ЭП-1 часто не знали, как начать пересказ, и нуждались в эмоциональной поддержке со стороны взрослого. У части детей отсутствовали смысловые связи, встречался повтор связующих элементов; наблюдалось перечисление событий без обобщающей сюжетной линии, встречались необоснованные повторы грамматических конструкций.

Значимые отличия между подгруппами ЭП-1 и ЭП-2 просматриваются лишь в конце

1-го класса ($p < 0,001$). В этот период у учеников ЭП-2 выявляется тенденция к фрагментарной передаче содержания прочитанного, влечению отсутствующих событий, потере сюжетной линии, повторам элементов текста, трудности программирования текста. Далее результаты в обеих группах из-за усложнения программных требований незначительно снижаются и не отличаются значимо друг от друга ($p = 0,329$; $p = 0,002$).

Приведем пример пересказа «Муравей и голубка», Эдуард П. (ЭП-2), начало 2 класса: «Жил солдат. Он хотел съесть галку, нет, голубку и поймать. Муравей укусил его за ногу, а голубка улетела». В данном пересказе мальчик пропустил первую смысловую часть, о том, как голубка спасла муравья, как именно охотник хотел поймать голубку. Это приводит к потере и искажению сюжетной линии рассказа. Отмечаются замены слов (галка–голубка, солдат–охотник), встречается влечение собственных домыслов (хотел съесть голубку) (рис.3).

Результаты изучения параметров связности пересказа прочитанного вслух текста представлены оценками его лексического и грамматического оформления.

Анализ результатов изучения лексического оформления пересказа, которое опреде-

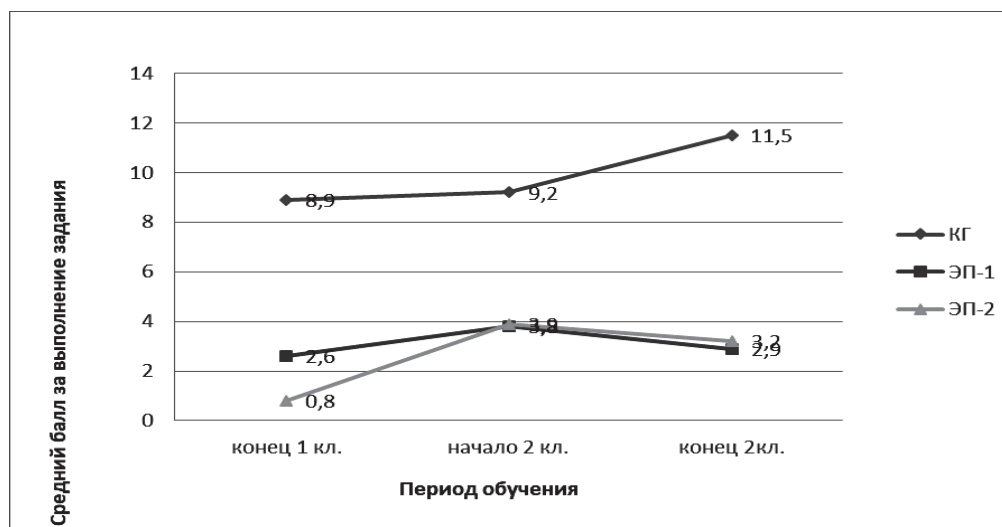


Рис. 3. Программирование текста пересказа у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

ляется употреблением адекватной лексики, отсутствием поиска слов, наличием вербальных замен, качеством словарного запаса, обнаруживает значимые различия между КГ и ЭП-1, ЭП-2 ($p < 0,001$). Ученики КГ во время пересказа точно употребляли все слова или адекватно их заменяли, прибегая в некоторых случаях к использованию синонимов, компрессии текста, не нарушающих при этом излагаемых событий.

Учащиеся ЭП-1 в конце 1 года обучения лексическим оформлением пересказа владели даже несколько хуже, чем школьники ЭП-2. В начале обучения во время пересказа они совершали ошибки при выборе слов, замене видовых понятий на обобщающие: «птичка» на «голубка», «комод» на «мебель», заменяли малочастотную лексику на более употребляемую, или на слова имеющие другое значение: «шапка» вместо «шляпа», «рисовали» вместо «раскрашивали», «палка» вместо «ветка», заменяли слова, похожие по звучанию: «галка» вместо «голубка». У учеников ЭП-2 отмечались парафазии, нарушения выбора лексики при построении пересказа, замены слов, сходных по звучанию, смысловые замены слов. Но некоторые дети этой группы, передавая содержание прочитанного текста, вербальные средства использовали вполне адекватно. Примером яв-

ляется пересказ ученицы ЭП-2 Веры К. в конце 1 класса текста «Живая шляпа»: «Дети рисовали (вместо «раскрашивали»). Вдруг упала шапка (вместо «шляпа»)». На вопрос экспериментатора: «А кто еще из героев был в рассказе?», ученица отвечает: «Не знаю». Пересказ девочки носит эпизодический характер, отсутствует окончание рассказа, слова используются не точно.

Ответы детей ЭП-2 на втором году обучения также продолжали сопровождаться неточностью употребления слов и словосочетаний, развернутость их ответов и словарь детей стали немного лучше, что влияло на адекватность понимания прочитанного. В пересказах детей стало наблюдаться улучшение сохранения последовательности изложения прочитанного материала.

К концу второго года обучения обе подгруппы детей с дизартрией, незначительно ухудшив свои показатели относительно начала года, продемонстрировали между собой только субзначимые отличия ($p = 0,055$) (рис. 4).

Примером ошибок лексического оформления может служить фрагмент пересказа школьника ЭП-1 Ильи Б., содержащий вербальные замены (начало 2-го класса): «Спустился вниз (вместо «к ручью») муравей, чтобы попить вода (вместо «воды»). А когда вода (вмес-

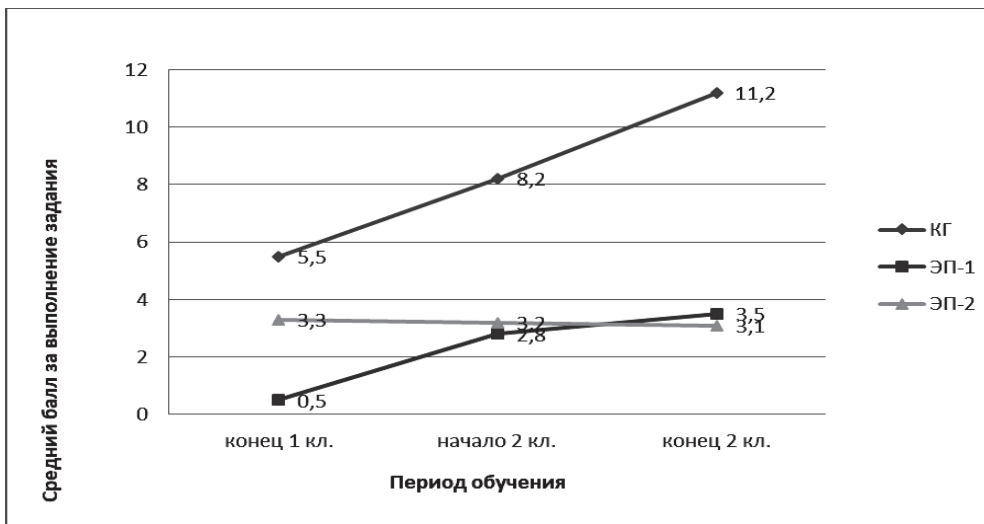


Рис. 4. Лексическое оформление пересказа у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

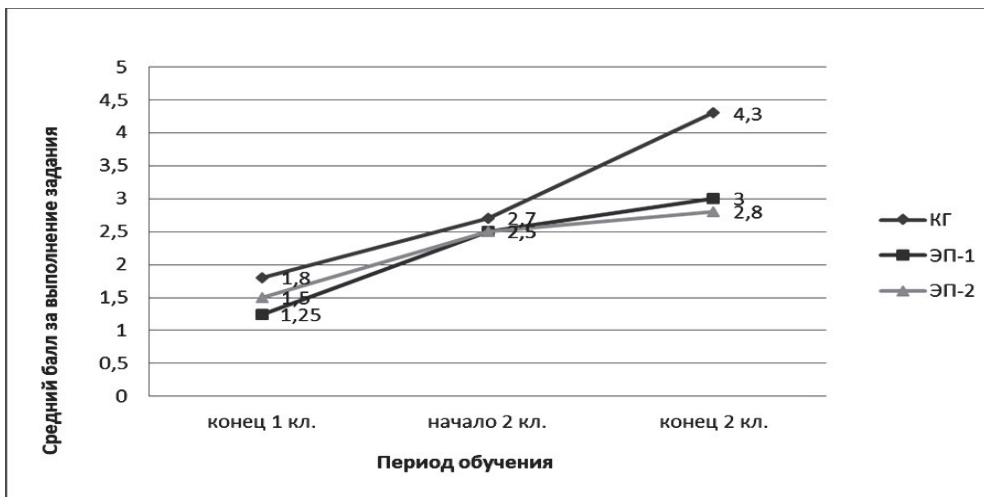


Рис. 5. Грамматическое оформление пересказа у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

то «волна») поднялась, взяла (вместо «захлестнула») она он (вместо «его»). Потом прилетел гулька (вместо «прилетела голубка») и взял ветку» (рис. 4).

Сравнительный анализ грамматического оформления пересказа показывает, что данный показатель у детей КГ достоверно отличается от показателей учащихся ЭП-1, и ЭП-2 на протяжении двух лет обучения ($p < 0,001$). Учащиеся КГ допускают единичные ошибки грамматического оформления при пересказе

прочитанного, могут самостоятельно исправить ошибку неверного согласования и управления слов в предложении, исправляют свои ошибки после замечания экспериментатора.

Дети ЭП-1 в начале обучения демонстрируют более низкий результат, чем дети ЭП-2. Иногда допускают ошибки в грамматическом оформлении пересказываемого текста. Для построения высказывания они чаще используют простые, и реже – более сложные речевые конструкции, преимущественно с правиль-

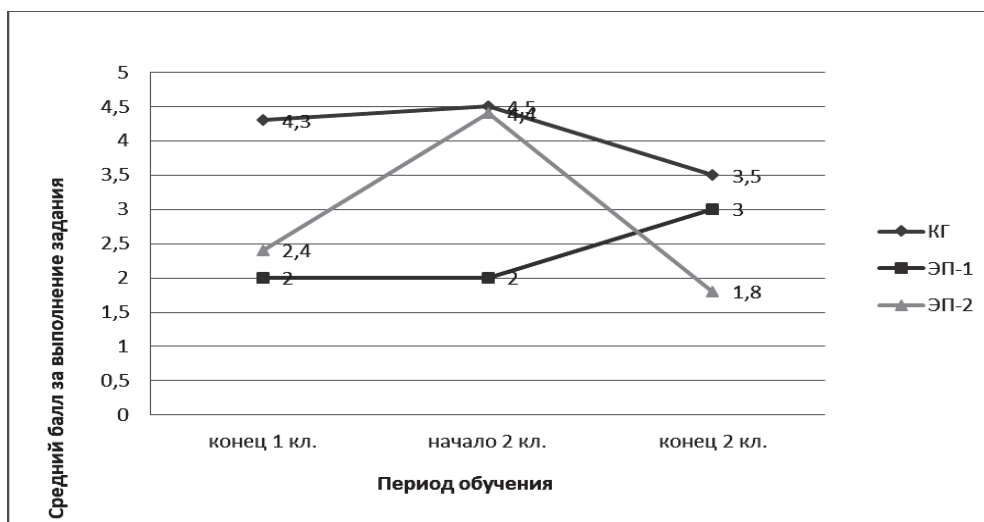


Рис. 6. Результаты отсроченного понимания общего смысла прочитанного у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

ным порядком слов, допускают негрубые аграмматизмы, параграмматизмы встречаются у них крайне редко.

Учащиеся с дизартрией из ЭП-2 в начале обучения качеством грамматического оформления пересказа превосходят ЭП-1. Сравнение результатов грамматического оформления текста пересказа двух подгрупп свидетельствует, что значимых отличий между ними к концу второго года обучения не имеется, что показано на рис. 5.

Оценка дополнительных критериев пересказа показала, что длина пересказа, которая определялась с помощью подсчета общего количества слов, использованных ребенком, в КГ на протяжении всего периода изучения существенно превосходила по количеству длину пересказа учащихся с дизартрией ($p < 0,001$) обеих подгрупп. К концу второго класса она в среднем составляла 50 слов. В ЭП-1 в этот же период длина пересказа достигла 25 слов, а в ЭП-2 только 19 слов. Среднее число предложений в пересказе у детей КГ группы к концу обучения соответствовало 14, в то время как у учащихся ЭП-1 оно равнялось 10, а у учащихся ЭП-2 – 8.

Средняя длина синтагмы, определяемая последовательностью единиц языка, произне-

сенных на одном выдохе, на протяжении всего периода изучения обучения у учащихся КГ (7-9 слов) достоверно превосходила длину синтагмы учеников с дизартрией (3-5 слов). Самая короткая синтагма (2-4 слова) была отмечена в ЭП-2.

Изучение отсроченного по времени понимания общего смысла прочитанного текста с помощью ответов на вопросы экспериментатора относительно деления текста на части, их последовательности, подбора нового названия текста указывало на те части, на которые можно разделить текст; составление плана прочитанного текста показало, что школьники КГ достоверно успешнее справляются с этими заданиями в первом классе ($p < 0,001$), а во втором классе их результаты ухудшаются и приближаются к результатам ЭП-1. Школьники из ЭП-2 в начале обучения более правильно понимают общий смысл прочитанного, чем школьники ЭП-1. Однако к концу обучения во втором классе картина изменяется. Дети ЭП-2 значительно снижают свои показатели отсроченного понимания текста. Данные приведены на рис. 6.

Сравнительный анализ результатов изучения **понимания скрытого смысла** прочитанного текста путем выбора (одной из трех)

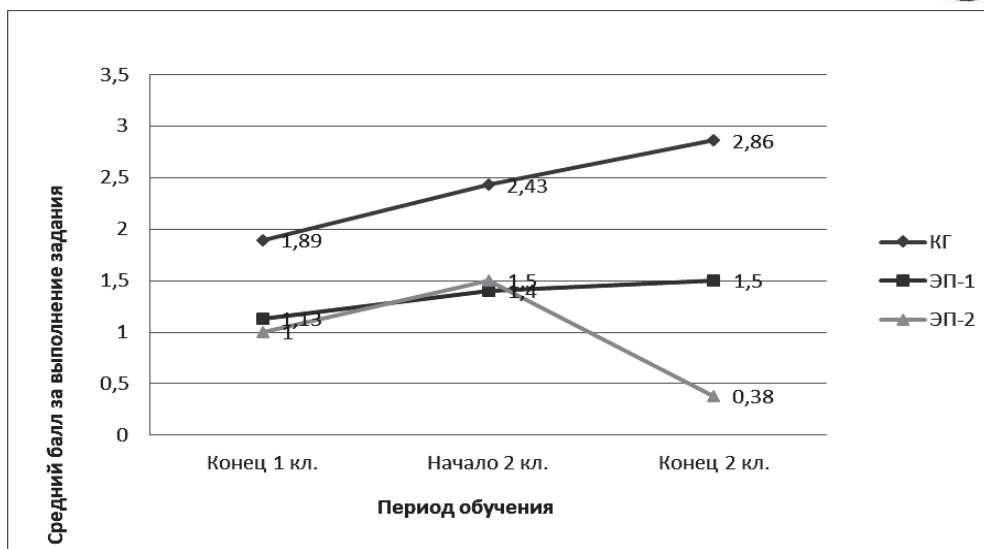


Рис. 7. Результаты понимания скрытого смысла прочитанного у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

подходящей к содержанию текста пословицы показывает, что ученики КГ чаще выбирают пословицу верно. Дети с дизартрией скрытый смысл текста не понимают и с этим заданием не справляются, так как при выборе пословицы ориентируются на используемые в пословице слова из текста, не задумываясь над общим смыслом прочитанного текста. Особенно это касается детей ЭП-2. Видно, что более сложные тексты, читаемые во втором классе, не позволяют школьникам определить скрытый смысл текстов. Динамика изменений в формировании понимания скрытого смысла прочитанного представлена на рис. 7.

Проведенное экспериментальное исследование позволило сформулировать следующие выводы.

1. Сравнительный анализ критериев становления смысловой стороны чтения школьников со средней и тяжелой степенью дизартрии, обучающихся в специальной школе для детей с ТНР, и школьников, относящихся к группе «норма» указывает на нарушение овладения семантической стороной чтения детьми с дизартрией, что наиболее отчетливо просматривается на втором году обучения.

2. Учащиеся с дизартрией, имеющие разную степень выраженности речевого расстройства, испытывают трудности в понима-

нии читаемых текстов в первые два года начального обучения, что отражается в одинаковой несформированности показателей цельности и связности пересказа самостоятельно прочитанного вслух текста.

3. Различий в трудностях освоения понятийной стороны чтения между детьми со средней и тяжелой степенью выраженности дизартрии не имеется, дети испытывают одинаковые сложности понимания читаемых текстов, что видно по составлению пересказов, в которых нарушены показатели цельности и связности вторично создаваемых детьми текстов.

4. Особые трудности формирования понятийной стороны чтения у школьников обеих подгрупп с дизартрией наблюдаются в понимании скрытого смысла прочитанного текста, что препятствует присвоению детьми информации, содержащейся в тексте, и может затруднять процесс обучения в целом.

5. Ухудшение понимания читаемых текстов на втором году обучения, особенно у детей с тяжелой дизартрией, у которых умения, полученные во время подготовительных занятий в дошкольный период, оказываются явно недостаточными для усвоения усложняющихся текстов на фоне увеличения учебной нагрузки, свидетельствуют о необходимости



проведения логопедической работы по специально разработанной коррекционной методике, адаптированной под возможности детей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос становления осознанного чтения учащимися с различной степенью выраженности дизартрии путем анализа основных критериев формирования осознания прочитанного. Анализируются следующие критерии понимания прочитанного с использованием методики О. Б. Иншаковой: цельность: самостоятельность, точность и смысловая адекватность, программирование; связность: лексическое оформление пересказа; грамматическое оформление пересказа. Помимо этого, дополнительно оцениваются длина пересказа, количество предложений в пересказе; длина синтагмы, а также отсроченное во времени понимание общего и скрытого смысла прочитанного текста. Полученные результаты указывают на значимые различия в осознании прочитанного учащимися с нормой развития речи и у учащихся с дизартрией. Описываются специфические особенности при характеристике становления этих критериев понимания прочитанного у детей с дизартрией и их взаимосвязь со степенью выраженности нарушения. В эксперименте принимают участие и сравниваются дети со средней степенью выраженности дизартрии и дети с тяжелой степенью дизартрии. Данные сведения необходимо учитывать учителям-логопедам и учителям начальных классов в процессе формирования навыка чтения и его коррекции при работе с данной категорией учащихся.

Ключевые слова: становление семантической стороны чтения; учащиеся с различной степенью выраженности дизартрии; средняя степень проявления дизартрии, тяжелая степень выраженности дизартрии, основные критерии понимания прочитанного.

SUMMARY

The article concerns the issue of the formation of reading awareness by students with varying degrees of severity of dysarthria by comparing this process of speech norms formation in students. Based on these comparisons of the main criteria of reading awareness, we can conc-

lude that the development of the semantic side of reading in students with dysarthria has specific features. This specificity must be taken into account in the process of reading skill forming and its correction concerning the students of this particular category.

Key words: formation of the semantic side of reading; students with varying degrees of severity of dysarthria; minimal manifestations of dysarthria, severe severity of dysarthria, the main criteria of reading awareness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников // Творческий Центр В. Секачев. – М., 2018. – С. 121.
2. Бабина Г. В. Общие проблемы исследования текстовой деятельности у учащихся с нарушениями чтения // Чтение в цифровую эпоху: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. – М., 2018. – С. 40–45.
3. Гончарова Е. Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса. – М.: Школа-Пресс, 2021. – С. 33–136.
4. Грибова О. Е. Особенности становления процессов понимания текста у детей с тяжелыми нарушениями речи: монография. – М.: АСОУ, 2019. – С. 320.
6. Зимняя И. А. Общие проблемы порождения и восприятия речевого высказывания // Психологические механизмы восприятия и порождения текста: сборник научных трудов МГПИИЯ им. Мориса Тореза. – М., 2020. – Вып. 243. – С. 38.
7. Колганова Н. Е. Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2021. – 21 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: АСОУ, 2022. – С. 64–65.





А. И. Сергеева, Е. Д. Файзуллаева

УДК 376.37

АНАЛИЗ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ СЕНСОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Психическое и сенсомоторное развитие, обогащение функционального восприятия психосоциальным опытом и эмоциями считается ведущим у детей в возрасте пяти-шести лет. К концу дошкольного периода у нормально развивающихся детей должна сформироваться система сенсорных эталонов и перцептивных действий как результат правильно организованного обучения и практики. У дошкольников с речевыми нарушениями сенсомоторные функции не созревают своевременно, что обуславливает актуальность их комплексной диагностики и коррекции сенсомоторной сферы. В научной литературе сенсомоторные функции рассматриваются в логопедическом, нейропсихологическом и психолого-педагогическом аспектах. В различных диагностических методиках есть разделы, посвященные исследованию сенсомоторной сферы детей. Однако единая интегративная диагностика, используемая в дошкольной образовательной организации с детьми с нарушениями речи и доступная для педагогов, не разработана.

Цель статьи – исследование сенсомоторных функций на основе анализа современных диагностических комплектов в логопедическом, нейропсихологическом, психолого-педагогическом ракурсах. Итогом работы стал диагностический комплект (для специалистов ДОУ) по определению уровня развития сенсомоторных функций детей с нарушениями речи.

В логопедическом обследовании поэтапно исследуются компоненты речи и неречевые функции детей, значимые для становления

речи. Так, в диагностике И. А. Смирновой [15] есть разделы по определению особенностей зрительного восприятия: способность ребенка соотнести изображения по цвету, форме, величине («Найди пару»). Правильность соотнесения указывает на состояние зрительного восприятия, а номинация – о сформированности словаря. Недостатки зрительного восприятия затрудняют усвоение лексико-грамматического компонентов языка, а затем чтения и письма. Далее обследуются пространственные представления («право – лево», «вверх – вниз», «вперед – сзади» и их комбинации), ориентировка в сторонах собственного тела; восприятие отношений между предметами, плоскими геометрическими фигурами и изображениями на листе бумаги. Несформированность пространственных представлений характерна для всех видов речевых нарушений, что осложняет развитие речи дошкольников.

Конструктивный праксис способствует усвоению лексико-грамматических компонентов языка, чтению и письму, он исследуется прямым копированием ребенком образца из палочек или кубиков (из от 3 до 6 элементов) по словесной инструкции; из объемных и плоских фигур. В логопедическом обследовании изучаются временные представления детей (понятия о «вчера», «сегодня», «завтра», времени суток, днях недели и временах года выявляют с опорой на картинки и по памяти). Несформированность временных представлений характерна при общем недоразвитии речи. В логопедическом обследовании И. А. Смирновой помимо обследования компонентов речи предлагается изучение психомоторных функций [15].

Диагностика В. И. Липаковой, Е. А. Логиновой, Л. В. Лопатиной также направлена на выявление нарушений зрительно-пространственных функций (определение трудностей оптико-пространственного анализа и синтеза, зрительного восприятия и памяти, недоразвитие пространственного восприятия и пространственных представлений) при речевых нарушениях [11].

Комплексная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи



(ОНР) с 3 до 7 лет Н. В. Нищевой включает комплект обследования речи детей разного возраста и психомоторного развития [9]. «Речевая карта для обследования ребенка с ограниченными возможностями здоровья» Д. Л. Лейзеровой [10] содержит исследование моторной сферы: общей моторики (ловит, бросает мяч двумя руками, одной рукой; проходит по линии, нарисованной на полу и т. д.), ручной моторики – кинестетическая и кинетическая основа движений пальцев рук, объем выполнения движений, темп выполнения, переключаемость и др. (сгибает, разгибает по очереди пальцы на обеих руках; подушечками пальцев правой руки поочередно «здоровается» с подушечками пальцев левой руки и др.). Изучается и зрительное восприятие (цвета, величины, формы); зрительно-пространственные представления, произвольное внимания.

Следовательно, в задачи комплексного логопедического обследования дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) с 4 до 7 лет в рассмотренных методиках входит не только исследование речевого развития детей, но и сенсомоторных функций.

Нейропсихологический аспект обследования позволяет изучить мозговые механизмы нарушений в развитии, выявить связь этих расстройств с конкретными областями мозга. Нейропсихологические методы выявляют нарушения разных типов гнозиса (зрительного, слухового, тактильного) и праксиса (реципрокная координация, динамический праксис (праксис позы пальцев), понимания и воспроизведения разных компонентов речи и других высших психических функций [5; 7].

Методика М. М. Безруких и Л. В. Морозова [2] измеряет уровни зрительного восприятия (тесты оценки зрительно-моторной координации, фигуρο-фонового различения, постоянства очертания, положения предметов в пространстве). Ученые доказали, что эта методика позволяет комплексно оценить уровень развития ребенка, ее применение показало связь общего недоразвития речи (ОНР) с несформированностью тонко координированных движений рук, пространственных представле-

ний и зрительного контроля [2; 3]. Отметим, что нейропсихологическое обследование проводит нейропсихолог, а учитель-логопед и педагог-психолог в ДООУ могут выборочно использовать нейропсихологические тесты для обследования дошкольников.

В психолого-педагогическом аспекте применяется ряд методик по определению показателей психомоторного развития детей. В диагностический комплект определения школьной готовности детей Л. А. Ясюковой входит гештальт-тест Бендер для исследования уровня развития зрительно-моторной координации. Результаты выполнения графического теста оцениваются через сравнение работы ребенка с графическим образцом, предложенным для срисовывания (воспроизведение пяти рисунков по образцу). Уровень развития зрительно-моторной координации определяется с помощью качественного анализа [17]. Педагог-психолог проводит диагностические пробы на определение восприятия (слухового, зрительного, тактильного), сформированности крупной и мелкой моторики, сформированности пространственных и временных представлений у детей. Отметим, что целостную оценку физических качеств и состояния крупной моторики проводит инструктор по физической культуре в дошкольной организации. Значимо, что исследование сенсомоторных функций реализуется комплексно в рамках интегративного подхода совместно всеми специалистами, которые работают с детьми с ОНР.

Проанализируем диагностики компонентов сенсомоторного развития: двигательные функции – общая (крупная) и ручная (мелкая) моторика; тактильно-двигательное восприятие; слуховое восприятие; зрительное восприятие; восприятие формы, величины, цвета; зрительно-моторная координация; восприятие пространства и времени.

Методики для определения состояний моторики (крупной и мелкой).

Для определения состояния крупной моторики в диагностиках используют набор двигательных заданий. В методике Н. В. Нищевой



вой [9] исследуется состояние общей моторики (прыжки на двух ногах без поддержки, в длину с места, топот ногами и хлопки руками одновременно, бросание мяча от груди и т. д.). Затем отмечается состояние общей моторики, объем выполняемых движений (полный или неполный), темп (нормальный, быстрый, медленный), активность (нормальная, заторможенность, расторможенность), проявление моторной неловкости.

Состояние ручной моторики (объем движений, темп, способность к переключению, наличие леворукости, амбидекстрии) изучается от кинестетической основы движений: одновременный показ указательного пальца и мизинца правой руки, потом левой и обеих рук; прижатие указательного пальца на средний и наоборот сначала на правой руке, потом – на левой; кинестетической основы движений: упражнение «Игра на рояле», проба Хеда обеими руками); навыки работы с карандашом (умение рисовать разнообразные линии, человека); манипуляции с предметами (застегивание и расстегивание пуговиц, выполнение ножницами прямого разреза и др.). В речевой карте отмечается качество выполнения заданий.

В нейропсихологической и нейролингвистической диагностике Т. Г. Визель [5] предлагаются задания на определение кинестетического кистевого, пальцевого, ножного, жестово-мимического праксиса. Исследуются способности воспроизводить простые действия с реальным и воображаемым предметом и воспроизводить по подражанию кистевые и пальцевые позы (тесты «Манипуляции с предметом» и «Манипуляции без предметов»). Ребенка просят показать жестами ряд символических действий и описательных действий для определения способности использовать жесты и мимику в коммуникации. Неспособность воспроизводить эти позы свидетельствует о несформированности кистевых и пальцевых афферентаций. Для определения состояния крупной моторики даны двигательные пробы на определение скоординированности движений и ловкости, уровня развития ходьбы и

умения лазания у старших дошкольников с конкретными критериями оценки, которым дается качественная и количественная (в баллах) оценка.

Сравним общепринятые методики для выявления состояния мелкой моторики. Методика Е. Ф. Архиповой [1] включает 3 серии проб на исследование развития кинестетической основы движений руки и включает 4 задания, которые ребенок выполняет по словесной инструкции. Например, проба 1: «Опусти кисть правой руки вниз. Все пальцы, кроме большого, сожми, а большой палец вытяни влево».

Для исследования мелкой моторики и графических умений в методике М. М. Безруких [2] предлагаются отличные от Е. Ф. Архиповой 4 задания: завязывание и развязывание 5 узелков; сложение 10 счетных палочек в коробку (ведущая рука); прикосновение попеременно каждым пальчиком правой и левой руки к большому пальцу; обводка ручкой по контуру, не отрывая руку. Низкая координация движений – это свидетельство нарушений развития мелкой моторики и графических умений. В заданиях 1 и 2, по М. М. Безруких [2], оценивается ловкость, скорость выполнения заданий (10-15 секунд). В задании 3 определяется способность к одновременным действиям обеими руками и ловкость движений. В задании 4 – способность чертить вертикальные и горизонтальные линии; ровность и четкость штриха; правильное положение ручки; напряжение руки. Оценка в методиках Т. Г. Визель и Е. Ф. Архиповой производится в баллах.

Резюмируем, что обзор методик показывает общий подход к изучению моторного развития детей с ОНР, несмотря на вариативность заданий и тестов, а именно: выполнение движений с предметами и без них; критерии оценивания: точность, ловкость, скоординированность движений. Тесты и задания основаны на повторении ребенком определенных поз пальцев и кистей рук за взрослым или по речевой инструкции. Уточнение и дифференциация данных о моторном развитии проис-



ходит на этапе оценки состояния мелкой моторики из экспресс-диагностик, представленных в педагогической (логопедической) диагностике [9; 15], а характеристика дифференцированной специфики нарушений – в нейропсихологической диагностике [5; 7; 13].

Методики на определение состояния тактильно-двигательного восприятия вариативны. Нейропсихологическая диагностика Т. Г. Визель содержит тесты на определение кинетического кистевого и пальцевого праксиса. Например, «тест «Воспроизведение кистевых и пальцевых поз»: ребенку нужно повторить ряд поз: сжать ручку в кулачок, распрямить ладошку и т. п., привести кисть в положение вверх, вниз, ко лбу («отдать честь»), воспроизвести позу «козы» (вытянуть вперед два пальчика – указательный и средний). «Диагностическое значение теста: неспособность выполнить действия с предметом свидетельствует о недостаточной сформированности предметного праксиса. Область недостаточного функционирования в мозге. Недостаточная зрелость определенных отделов постцентральных (нижнетеменных) зон мозга; неспособность совершать эти же действия без предмета (по представлению об их обобщенном образе) свидетельствуют о незрелости более высоких по иерархии отделов нижнетеменной зоны» [5]. Исследуется речевая моторика: «Воспроизведение оральных поз» (подуть, поцокать и т. д.): а) по оптическому образцу; б) при открывании рта, демонстрирующего позы, в) по словесному заданию. Диагностика Т. Г. Визель позволяет составить качественную оценку затруднений и выявить мозговые глубинные нарушения.

По Е. Ф. Архиповой [1], три серии проб выявляют оптико-пространственную организацию движений («праксис позы»). Они аналогичны пробам в методике Т. Г. Визель. Кроме того, обследуется праксис поз по кинестетическому образцу: ребенок закрывает глаза, экспериментатор складывает пальцы ребенка в определенную позу и спрашивает, что он чувствует, затем рука ребенка «разглаживается» и нужно воспроизвести заданную позу. При оценке результатов серии заданий вы-

считывался средний балл успешности выполнения заданий по каждому из видов праксиса. Задания для исследования кинетической основы движений включает четыре серии классических проб (проба Хеда, «Пальчики здороваются»). Используется прием повторения движений за взрослым.

Для определения реципрокной координации рук есть нейропсихологическая проба Н. И. Озерецкого для изучения межполушарного взаимодействия в двигательной сфере, кинетического и регуляторного праксиса. Она проводится теми же приемами, как в других методиках. У автора более сложная система оценки результатов, применяется 4-хбалльная система и 5 уровней выполнения (0 до 100 %), учитываются качественные параметры: объем движений (полный, неполный), темп выполнения (нормальный, замедленный, быстрый), точность выполнения, наличие тремора, синкинезий, гиперкинезов и др.

В методике М. М. Безруких [2] обследуется праксис поз по кинестетическому образцу, как и в других диагностиках, но приемы другие. Предварительно дают пощупать ребенку геометрические фигуры, вырезанные из плотного картона (круг, треугольник, квадрат), выделить и разделить их с закрытыми глазами, а затем предлагают, чтобы ребенок заложил руку (ведущую) с открытой ладошкой за спину. На ладони тупым концом карандаша чертят поочередно фигуры. Ребенок должен угадать фигуры. Оценивание по трехбалльной европейской шкале: верное выполнение задания оценивается в 1 балл, а неспособность даже после подсказки – в 3 балла.

В методике Н. В. Нищевой [9] на основе проб Г. Гельнитца оценивается состояние мимической мускулатуры (наличие или отсутствие движений, точность выполнения, активность, мышечный тонус, темп, наличие синкинезий и т. д.). Ребенок выполняет упражнения: закрыть правый глаз, левый глаз, прищурить глаза, нахмурить брови, поднять брови, надуть правую щеку, левую щеку, втянуть правую щеку, левую щеку. Отмечается состояние носогубных складок и артикуляционной



моторики (наличие или отсутствие движений, тонус, объем, способность к переключению, замены, синкинезии, тремор, обильная саливация, отклонение кончика языка, движения нижней челюсти, губ, языка и мягкого неба).

Анализ методик этой группы показал наличие вариативности в заданиях и системах их оценки. Есть общий компонент исследования – оценка кинестетического, кинетического и орального праксиса. Система оценок чаще всего балльная.

Проанализируем ряд методик на определение состояния слухового восприятия. Т. Г. Визель предлагает тесты: «Природные шумы», «Предметные шумы», «Знакомые мелодии», «Речевой слуховой гнозис на этапе звукоподражаний», «Речевой слуховой гнозис на уровне слов», далее исследуется эфферентный артикуляционный праксис (тест «Повторение серий звуков речи, слов, фраз»). Отличие нейропсихологической и нейролингвистической диагностики Т. Г. Визель в том, что к каждой пробе предложен подробный комментарий, в котором помимо цели, симптоматики и диагностического значения каждой пробы, указаны приоритетные методы формирования и коррекции функции в логопедической работе. Кроме того, рассматривается связь сенсомоторной функции с компонентами речевой системы. Например, обследование восприятия природных и предметных шумов исследуется как гностические предпосылки развития фонетико-фонематической стороны речи [5].

По мнению И. А. Смирновой [15], при оценке слухового восприятия ребенку предлагается прослушать и определить звучание игрушек. Для теста подбираются контрастные и сходные звуки, обследуется гнозис звуков окружающей среды. Недостатки слухового восприятия указывают на возможность наличия сенсорной алалии. Детализированная оценка слухового восприятия представлена З. А. Репиной [13]. В комплексе предлагается исследование неречевого слухового гнозиса, фонематического слуха. Для исследования неречевого слухового гнозиса даны задания по узнаванию неречевых звуков, звукоподражаний

и их степени громкости. Оценивается воспроизведение ритмов по повторению и словесной инструкции; узнавание и воспроизведение мелодии; отличие одной мелодии от другой. Оценивается состояние неречевого слухового гнозиса; состояние сенсорной слуховой памяти; характер затруднений (персеверации, распад ритмических структур и т. д.). Расстройство неречевого слухового гнозиса наблюдается у детей с корковым генезом.

Исследование фонематического (речевого) слуха проводится на материале небольших текстов, слов, слогов, фонем. Оpozнание фонем на материале слов с показом картинок по инструкции педагога (слова-паронимы). Материалом исследования служат правильно произносимые слова и асемантические звукосочетания, отличающиеся лишь одним звуком. Заменяются парные фонематически близкие звуки: [м]–[н], [б]–[п] и др. Асемантические звукосочетания и правильные слова чередуются в случайном порядке («ячик» – ящик). Оpozнание фонемы проходит на материале стихов, пословиц, поговорок, загадок, небольших текстов, слогов, звуков, звукоподражания. Ребенок должен выявить неправильное звучание. Оценивается состояние фонематического слуха; нарушение различения звуков, близких по акустическим признакам; нарушение различения звуков, близких по способу и месту образования; нарушение дифференциации слов-паронимов; нарушение дифференциации слов, близких по звуковому составу. Данные заносятся в диагностическую карту, делается качественное описание выполнения заданий, используется пятибалльная система [13].

Методики на определение состояния зрительного восприятия также варьируются у разных авторов по количеству заданий и критериям оценки.

По методике М. М. Безруких [2], ребенку предлагается пять заданий на буквенный гнозис, узнавание похожих и различных фигур, слов, изображений. Если ребенок не способен правильно и достаточно быстро выполнить задание, это свидетельствует о нарушениях зри-



тельного восприятия. Оценка заданий производится в соответствии со скоростью выполнения (1-е – за 10-15 секунд, 2-е – за 5-6 секунд) и правильностью их выполнения. У медлительных детей оценивается только правильность выполнения заданий. Для более детального изучения зрительного восприятия в методике М. М. Безруких предлагается ряд субтестов. Приведем один из них: «Субтест 2. Оборудование: тестовый материал, цветные карандаши (фломастеры) для каждого ребенка, демонстрационные карточки с изображением равносностороннего треугольника, прямоугольника, креста, полукруга, пятиугольной и шестиугольной звезд, ромба и овала. Инструкция дана ко всем заданиям субтеста: «Не отрывай карандаш от бумаги. Держи карандаш справа от линий фигуры. Закончив работу, отложи карандаш». Демонстрационные карточки (далее ДК) предъявляются ребенку на определенное время, затем убираются. Фигура на ДК не должна предъявляться так, как она нарисована в тестовом задании. Например: демонстрируя треугольник, нужно показать его не так, как изображено в задании. Следите, чтобы ребенок старался выполнить задание одной сплошной линией, т. е. не отрывал карандаш от бумаги» [2].

Затем осуществляется количественно-качественная оценка выполнения субтестов, а результаты оцениваются по трем градациям: «+» – отсутствие факторов риска (успешное выполнение заданий в соответствии с требованиями) или 1 балл. «-» – наличие факторов риска (недостаточно четкое, неправильное выполнение заданий, выполнение заданий с помощью) или 2 балла. «<->» – выраженные факторы риска (неспособность выполнить задание даже после подсказки) или 3 балла.

Присоединимся к мнению ученых о том, что диагностический комплекс М. М. Безруких детализирован и позволяет подробно оценить состояния зрительного восприятия и графомоторных навыков детей. Анализ использования методики М. М. Безруких исследователями С. Е. Большаковой, В. К. Воробьевой показал связь общего недоразвития речи с недоразвитием тонко координированных дви-

жений и пространственных представлений, нарушением зрительного контроля [2; 3].

В методике Т. Г. Визель [5] изучается зрительное восприятие при помощи тестов: «Рисование предметов», «Рисование человека», «Узнавание усложненных (стилизованных) изображений предметов», «Недостающие детали» позволяют выявить несформированность представления об обобщенном оптическом образе предмета, трудности перехода от реального предмета к условности его картинного изображения, что приводит к недоразвитию или задержкам развития речевых функций. Осуществляется количественно-качественная оценка выполнения тестовых заданий.

Методики на определение состояния восприятия формы, величины, цвета направлены на уточнение восприятия сенсорных эталонов. По Н. В. Нищевой, исследование зрительного восприятия происходит путем определения способности у ребенка различать цвета, умения соотносить цвета. Для детей от 6 лет: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, розовый, коричневый, серый, белый, черный. Восприятие фигур у детей от 6 лет таких, как круг, квадрат, овал, треугольник, прямоугольник, многоугольник, шар, куб, цилиндр. По результатам диагностики заполняется диагностическая (общая речевая) карта, в которой фиксируется количественно-качественная оценка выполнения тестов [9]. В методике И. А. Смирновой [15] предлагаются аналогичные задания и их количественно-качественная оценка.

Нейропсихологическая диагностика Визель Т. Г. [5] выявляет гностико-праксический (базисный) компонент лексического кода с помощью тестов: «Показ цветов по названиям», «Идентификация цвета по названиям». Неспособность показать цвета по названию свидетельствует о наличии цветовой агнозии из-за поражения нижне-затылочных отделов правого (субдоминантного) полушария мозга. Даны рекомендации по коррекции.

Методики по определению зрительно-моторной координации используются для дополнительного изучения интеграции двигатель-



ных и зрительных функций. В базовом методическом комплексе Л. А. Ясюковой по выявлению готовности детей к школе есть гештальт-тест Бендера для оценки уровня развития способности к пространственной организации визуального стимульного материала и зрительно-моторной координации у детей в возрасте от 3 до 12 лет. 9 фигур Вертхеймера предъявляются ребенку последовательно для копирования, используются листы белой нелинованной бумаги формат А4, карандаш и ластик. Временные ограничения на выполнение теста отсутствуют [17]. Результаты теста оцениваются по пяти уровням, 5 уровень соответствует высокому развитию зрительно-моторной координации, а первый показывает значительное ее нарушение и необходимость консультации невропатолога.

В методике М. М. Безруких [2] для оценки зрительно-моторной координации в качестве компонента зрительного восприятия предлагается субтест из 12 заданий, требуется безотрывно провести различные линии карандашом, соединяя фигуры. Проверяется освоение основных пространственных понятий (середина, верх, низ, правая и левая сторона листа).

Результаты выполнения заданий оцениваются по трем градациям, как в вышеописанных тестах автора. И так, группа методик на определение зрительно-моторной координации позволяет детально изучить состояние графомоторного навыка, системы «глаз – рука», дает возможность прогнозировать успешность ребенка в процессах письма, изобразительной деятельности, развития речи в целом. Каждый диагностический комплекс информативен и может использоваться специалистом в соответствии с его выбором и задачами исследования.

Методики на определение состояния восприятия пространства и времени являются самыми сложными для дошкольников с нарушениями речи, так как временные отношения абстрактны. Пространственные представления, по И. А. Смирновой [15], определяются ориентировкой в сторонах собственного тела; восприятием отношений между предметами; плоскими геометрическими фигурами; изобра-

жениями на листе бумаги. Так, ребенку предлагается смоделировать и назвать отношения «право – лево», «верх – низ», «вперед – сзади» и их комбинации. Несформированность пространственных представлений характерна для всех видов отклонений в психическом и речевом развитии, что негативно влияет на усвоение лексико-грамматических компонентов языка. Обследование временных представлений у И. А. Смирновой [15] включает изучение знания времени суток, времен года, последовательности частей суток, дней недели, времен года; владение понятиями «минута», «час», «день», «сутки». Используется прием показа картинок и их названия, перечисления по памяти последовательностей частей суток и др., метод беседы для выяснения представления о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» и продолжительности временных отрезков. Несформированность временных представлений характерна для всех видов отклонений в речевом развитии, и это влияет отрицательно на усвоение лексико-грамматических компонентов языка, чтения и письма.

По мнению Т. Г. Визель [5], изучение представлений о пространстве включены в морфологическую систему языка. Для детей 5,5 лет и старше разработаны тесты с картинками «Приближенность – отдаленность», «Показ заданной пространственной ситуации на картинке», «Понимание и употребление предлогов и соотнесение их со схематическим изображением передаваемой ими ситуации», «Употребление предлогов с пространственным значением», «Называние частей тела», «Называние пальцев», выполнение которых выявляет овладение словами с пространственным значением, а также производными от них словообразовательными операциями, понимание предлогов и приставок, смешение предлогов и приставок на основе их близости или противоположенности по значению, наличие зрительной агнозии.

Синтаксическая система языка в нейропсихологической методике Т. Г. Визель определяется на символическом уровне [5] (тест «Установление порядка сюжетных картинок»).



Неспособность разложить серию последовательных картинок по порядку свидетельствует о задержке психоречевого развития, обусловленного несформированностью программирования в лобных областях.

По Н. В. Нищевой [9], исследование восприятия пространственных представлений происходит с использованием таких приемов: показ предметов, которые находятся сверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа, слева внизу, справа сверху, слева сверху, справа внизу; ориентировка в схеме собственного тела: показ правой рукой левого глаза, левой рукой – правого уха; складывание картинок из частей: 6-8 частей, вертикальный, горизонтальный, диагональный и фигурный разрезы; складывание фигур из палочек по памяти: «елочка» и «дерево» из шести палочек и др. Педагогом отмечается качество выполнения заданий и количество ошибок у дошкольника.

Изучение пространственно-временных представлений, отношений между предметами у Т. Д. Рихтерман и Т. И. Тарабариной [14,16] представлены в семи заданиях на выявление знаний о времени суток, временах года, днях недели, временах года и их последовательности; владение понятиями «минута», «час», «день», «сутки» и др., аналогично, как и в вышеописанных методиках.

Анализ группы методик о сформированности пространственно-временных представлений выявил разнообразие в них стимульного материала, направленность на определение интегрированного восприятия ребенком пространственных и временных отношений. О взаимосвязи восприятия, движений и развития речи свидетельствует включение разделов, связанных с физическим развитием, в инструментарий педагогической диагностики дошкольников, попытки создать удобные, не требующие длительного времени методики психолого-педагогической оценки двигательного и речевого развития у детей [4; 8]. Оценка каждого задания авторами определяется путем количественного анализа и подсчета верных и неверных ответов и их качественной интерпретацией.

Для решения задач нашего исследования необходимо выбрать и систематизировать материал с целью создания базового диагностического комплекса для исследования сенсомоторных функций. Исходя из большого разнообразия диагностического материала по каждой функции, была произведена выборка методик, доступных для использования в работе со старшими дошкольниками с ОНР, поэтому приоритет был отдан логопедическим и нейропсихологическим диагностическим заданиям. Поскольку система оценок у разных авторов вариативна, мы попытались унифицировать систему оценок с использованием общедоступной балльной системы с переводом определённого количества баллов в трехуровневую систему развития функций (см. табл. 1).

Таким образом, аналитический обзор диагностических заданий по определению состояния сенсомоторных функций позволил увидеть их многообразие. Были рассмотрены логопедический, нейропсихологический и психолого-педагогический аспекты изучения каждой конкретной функции. Результатом подробного изучения предлагаемых методик стала деятельность по отбору методик из разных диагностических комплексов под задачи нашего исследования и составление базового диагностического комплекса из 8 групп методик.

Группы методик имеют по три диагностических задания, позволяющих сделать оценку состояния психомоторных функций: двигательные функции (общая (крупная) и ручная (мелкая) моторика; тактильно-двигательное, слуховое, зрительное восприятие (формы, величины, цвета), зрительно-моторная координация, восприятие пространства, восприятие времени.

Система оценки по каждому заданию сведена к определению следующих баллов и соответствующих им уровней: 0 баллов – низкий уровень, 1 балл – средний уровень, 2 балла – высокий уровень. По итогам оценки каждого из трех заданий были определены средние значения уровня сформированности параметра: низкий уровень: 0-1 балл, средний уровень: 2-4 балла, высокий уровень: 5-6 баллов.



**Схема изучения сенсомоторного развития детей старшего дошкольного
возраста с ОНР**

Параметр	Субтесты (диагностические задания)	Система оценки
1. Двигательные функции (общая (крупная) и ручная (мелкая) моторика)	<p>I. Состояние общей моторики (3 диагностические задания):</p> <ul style="list-style-type: none"> – одновременное выполнение движений руками и ногами; прыжки, хлопки; – действия с предметом (мячом); кидание; – попеременное выполнение движений на правой и левой ногах; лазанье. <p>II. Состояние ручной моторики (3 диагностические задания):</p> <ul style="list-style-type: none"> – действия – завязать и развязать узлы; – действия – собрать и сложить мелкие предметы в коробку; – попеременные действия пальцами по заданию экспериментатора 	<p>Система оценки по каждому диагностическому заданию:</p> <p>0 баллов – низкий уровень; 1 балл – средний уровень; 2 балла – высокий уровень.</p> <p>По итогам оценки каждого из трех заданий были определены средние значения уровня сформированности параметра:</p> <p><i>низкий уровень:</i> 0–1 балл; <i>средний уровень:</i> 2–4 балла; <i>высокий уровень:</i> 5–6 баллов</p>
2. Тактильно-двигательное восприятие	<p>3 диагностических задания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – кинестетический праксис (статический); – кинетический праксис (динамический); – оральные праксисы 	<p>Система оценки по каждому диагностическому заданию:</p> <p>0 баллов – низкий уровень; 1 балл – средний уровень; 2 балла – высокий уровень.</p> <p>По итогам оценки каждого из трех заданий были определены средние значения уровня сформированности параметра:</p> <p><i>низкий уровень:</i> 0–1 балл; <i>средний уровень:</i> 2–4 балла; <i>высокий уровень:</i> 5–6 баллов</p>
3. Слуховое восприятие	<p>3 диагностические задания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – слуховое восприятие неречевых звуков; – слуховое восприятие речи; – фонематический компонент слухового восприятия 	<p>Система оценки по каждому диагностическому заданию:</p> <p>0 баллов – низкий уровень; 1 балл – средний уровень; 2 балла – высокий уровень.</p> <p>По итогам оценки каждого из трех заданий были определены средние значения уровня сформированности параметра:</p> <p><i>низкий уровень:</i> 0–1 балл; <i>средний уровень:</i> 2–4 балла; <i>высокий уровень:</i> 5–6 баллов</p>



Таблица 1(продолжение)

Схема изучения сенсомоторного развития детей старшего дошкольного
возраста с ОНР

Параметр	Субтесты (диагностические задания)	Система оценки
4. Зрительное восприятие	3 диагностические задания: – соотнесение букв, цифр с эталонами; – рисование предметов; – определение недостающих деталей	Система оценки по каждому диагностическому заданию: 0 баллов – низкий уровень; 1 балл – средний уровень; 2 балла – высокий уровень. По итогам оценки каждого из трех заданий были определены средние значения уровня сформированности параметра: <i>низкий уровень:</i> 0–1 балл; <i>средний уровень:</i> 2–4 балла; <i>высокий уровень:</i> 5–6 баллов
5. Восприятие формы, величины, цвета	3 диагностические задания: – восприятие формы (соотнесение по форме); – восприятие величины (соотнесение по величине); – восприятие цвета (соотнесение по цвету)	Система оценки по каждому диагностическому заданию: 0 баллов – низкий уровень; 1 балл – средний уровень; 2 балла – высокий уровень. По итогам оценки каждого из трех заданий были определены средние значения уровня сформированности параметра: <i>низкий уровень:</i> 0–1 балл; <i>средний уровень:</i> 2–4 балла; <i>высокий уровень:</i> 5–6 баллов
6. Зрительно-моторная координация	Гештальт-тест Бендера, 9 фигур для копирования	<i>5-й уровень – высокий уровень</i> развития зрительно-моторной координации. Все рисунки выполнены абсолютно идентично образцу: соблюдены общие размеры и размеры деталей, наклон, положение рисунка на листе относительно друг друга, а также положение деталей внутри каждого рисунка, линии четкие. <i>4-й уровень – зрительно-моторная координация развита хорошо.</i> Все рисунки выполнены почти идентично образцу (в рисунках допускаются только незначительные отклонения от образца). Допускается неполное совпадение пространственного расположения рисунков относительно друг друга. <i>3-й уровень – средний уровень</i> развития зрительно-моторной координации. У всех рисунков есть общее сходство с образцом. Положение рисунков на листе относительно друг друга и их размеры не учитываются.



**Схема изучения сенсомоторного развития детей старшего дошкольного
возраста с ОНР**

Параметр	Субтесты (диагностические задания)	Система оценки
6. Зрительно-моторная координация	Гештальт-тест Бендера, 9 фигур для копирования	<i>2-й уровень</i> – зрительно-моторная координация <i>развита слабо</i> . Рисунки, в общем, похожи на образцы, но хотя бы один из них имеет серьезный дефект изображения, который не может быть объяснен незрелостью графических навыков ребенка. <i>1-й уровень</i> – <i>значительное нарушение</i> зрительно-моторной координации. Рисунки грубо не соответствуют образцам
7. Восприятие пространства	3 диагностические задания: – ориентировка в сторонах собственного тела; – восприятие отношений между предметами; – восприятие отношений между изображениями на листе бумаги	Система оценки по каждому диагностическому заданию: 0 баллов – низкий уровень; 1 балл – средний уровень; 2 балла – высокий уровень. По итогам оценки каждого из трех заданий были определены средние значения уровня сформированности параметра: <i>низкий уровень</i> : 0–1 балл; <i>средний уровень</i> : 2–4 балла; <i>высокий уровень</i> : 5–6 баллов
8. Восприятие времени	3 диагностические задания: – знание времени суток, времен года, дней недели и их последовательности (определение с опорой на картинку); – сравнение продолжительности минуты, часа, дня, суток; – последовательность событий.	Система оценки по каждому диагностическому заданию: 0 баллов – низкий уровень; 1 балл – средний уровень; 2 балла – высокий уровень. По итогам оценки каждого из трех заданий были определены средние значения уровня сформированности параметра: <i>низкий уровень</i> : 0–1 балл; <i>средний уровень</i> : 2–4 балла; <i>высокий уровень</i> : 5–6 баллов

Система оценки уровня зрительно-моторной координации представлена в оригинальном виде: используется качественная оценка выполнения заданий ребенком.

Следовательно, был выбран и систематизирован диагностический инструментарий для определения состояния сенсомоторных функций, произведена унификация наиболее популярных и доступных диагностик для реализации педагогом любой квалификации в условиях дошкольной образовательной организации. Система оценки также приведена к единообразию с целью удобства опреде-

ления уровня развития разных психомоторных функций и их общего анализа.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема диагностики сенсомоторных функций у дошкольников в дошкольной образовательной организации. Целью исследования была разработка доступной диагностики для реализации педагогом любой квалификации в условиях дошкольной образовательной организации. Представлен аналитический обзор современных методик обследования. Выбран и систематизирован материал с целью создания



базового диагностического комплекса для исследования сенсомоторных функций и его использования в работе со старшими дошкольниками.

Ключевые слова: сенсомоторные функции, дошкольники с речевыми нарушениями, методики обследования сенсомоторных процессов, оптимальный диагностический комплекс, схема сенсомоторного развития.

SUMMARY

The article deals with the problem of diagnosing sensorimotor functions in preschoolers in a preschool educational organization. The aim of the study was to develop accessible diagnostics for the implementation by a teacher of any qualification in a preschool educational organization. An analytical review of modern examination methods is presented. The material was selected and systematized in order to create a basic diagnostic complex for the study of sensorimotor functions and its use in work with older preschoolers.

Key words: sensorimotor functions, preschool children with speech disorders, methods of examination of sensorimotor processes, optimal diagnostic complex, scheme of sensorimotor development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е. Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи // Современное дошкольное образование. – 2017. – № 2 (74). – С. 38–43.
2. Безруких М. М. Ступеньки к школе. Книга для педагогов и родителей. – М.: Дрофа, 2000. – 256 с.
3. Большакова О. А., Воробьева Г. Е. Изучение сформированности графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 8. – Т. 1. – С. 80–81.
4. Борисова М. М., Кожухова Н. Н., Рыжкова Л. А. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: Схемы и таблицы. – М.: Владос, 2003. – 192 с.
5. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. – М.: АСТ, Астрель: Транзиткнига, 2005. – 384 с.

6. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.

7. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 80 с.

8. Карпинская В. Ю., Романова-Африкантова Н. И., Мамина Т. М., Андрющенко Е. А. Сенсомоторный компонент в функциональной структуре интеллекта при оценке умственного развития детей дошкольного возраста // Петербургский психологический журнал. – 2020. – № 33. – С. 1–20.

9. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – Изд. 3-е, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. – СПб: Детство-пресс, 2018. – 240 с.

10. Лейзерова Д. Л. Речевая карта для обследования ребенка с ограниченными возможностями здоровья – М.: Литера, 2019. – 48 с.

11. Липакова В. И., Логинова Е. А., Лопатина Л. В. Дидактическое пособие для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена: Союз, 2001. – 44 с.

12. Лови О. В. Зрительно-моторный Бендер-гештальт-тест [Электронный ресурс]: руководство. – М.: Когито-Центр, 2008. – 42 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/15531.html>.

13. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г. П., 2008. – 140 с.

14. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991. – 48 с.

15. Смирнова И. А. Диагностика нарушений развития речи: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Детство-пресс, 2007. – 192 с.

16. Тарабарина Т. И., Елкина Н. В. И учеба, и игра: математика: попул. пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 237 с.



17. Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе: прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: методическое руководство. – СПб: ИМАТОН, 2006. – 204 с.



В. В. Морозова

УДК 376.37

НЕДОРАЗВИТИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА

На современном этапе развития специальной психологии и коррекционной педагогики наибольшее внимание уделяется детям с особыми образовательными потребностями, большую часть которых составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР).

По данным А. В. Бирюковой [1], М. С. Дороховой, И. А. Дмитриевой [2], и Ю. В. Романовой [3], Э. Н. Ризаевой и А. Р. Ибрагимовой [10], дети с ЗПР разнообразного этиопатогенеза демонстрируют сложные вариативные проявления речевого дефекта, различную структуру речевой патологии, всевозможные комбинации нарушенных звеньев речевого процесса.

Особенно выраженным в современных реалиях, согласно работам Е. С. Гальцевой [4], К. С. Кошечев и Е. Л. Мицан [5], Г. Н. Меженцевой и Е. Ю. Шевченко [9], у дошкольников с ЗПР является недоразвитие фонетико-фонематической системы.

Самым сложным и неоднородным по клиническим проявлениям вариантом задержки психического развития является ЗПР церебрально-органического генеза (по К. С. Лебединской [8]), что обуславливает выбор темы нашего исследования.

Для диагностики развития фонетико-фонематической системы были использованы в модифицированном виде существующие методики исследования речевой деятельности, описанные в работах Р. И. Лалаевой [6], Н. В. Серебряковой [7] и др.

Эксперимент проводился на базе детских садов компенсирующего вида г. Гатчины Ленинградской области. Обследовались 30 шестилетних дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза. Сведения их медицинской документации свидетельствуют о том, что у всех обследованных детей имеет место ЗПР церебрально-органического характера, обусловленное патологическими факторами в пренатальный, натальный и ранний постнатальный период.

Анализ результатов, полученных при исследовании фонетического компонента речи.

Все обследованные нами дети с ЗПР церебрально-органического генеза имеют стертую дизартрию, что проявляется в следующем: 66,7 % (20 человек) детей с ЗПР имеют нарушения произношения как изолированных звуков, так и нарушения звуков в потоке речи. 23,3 % детей с ЗПР церебрально-органического генеза (7 человек) имеют полиморфное нарушение звукопроизношения (чаще дефекты произношения охватывают три фонетические группы звуков), 43,4 % (13 человек) – монорфное нарушение звукопроизношения. У 33,3 % детей с ЗПР (10 человек) нарушения звукопроизношения устранены, однако в ряде случаев наблюдается неправильное звукопроизношение в потоке речи.

У обследованных детей с ЗПР церебрально-органического генеза отмечался различный характер нарушений звукопроизношения: искажения (63,3 % случаев), замены (3,3 % случаев), отсутствие звуков (40 % случаев). Таким образом, наиболее распространен-



ными у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза являются искажения звуков.

Среди нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР церебрально-органического генеза чаще всего диагностируются ротацизмы – в 60 % случаях (у 18 человек: из них 56,7 % (17 детей) – увулярные ротацизмы, 3,3 % (1 ребенок) – велярные) и отсутствие звука [л] – у 40 % детей (12 детей). Далее по распространенности следуют сигматизмы свистящих – у 20 % детей (6 человек: из них 16,7 % (5 человек) – межзубные сигматизмы, 3,3 % (1 ребенок) – боковые) и шипящих звуков также у 20 % дошкольников (6 человек: из них 13,4 % (4 человека) – межзубные сигматизмы, 3,3 % (1 ребенок) – призубные, 3,3 % (1 ребенок) – боковые). У 3,3 % детей с ЗПР (1 ребенка) имеются стойкие паралалии (замена [р]-[л]), а также у 3,3 % детей (1 ребенка) отсутствие губно-зубных звуков.

У большинства дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (у 80 % – 24 детей) выявлены нарушения *речевой моторики* (можно предположить, что у 20 % детей (6 человек) речевая моторика была скоригирована).

У 10 % детей с ЗПР (3 человека) выявлены нарушения кинестетической основы артикуляторных движений, которые проявляются в трудностях определения положения губ и языка при произнесении определенного звука. Это обусловлено тем, что при определении места расположения губ и языка дошкольники с ЗПР зачастую образуют неправильный уклад артикуляторных органов, несмотря на то, что произнесение этих же звуков в спонтанной речи у них не является нарушенным. Так, при определении места расположения кончика языка при произнесении звука [с], дошкольники с ЗПР, не имея сигматизмов в спонтанной речи, располагают язык между зубами, а при произнесении звука [у] растягивают губы в улыбку.

У 60 % дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (18 человек) страдает кинестетическая основа организации артикуляторных движений.

Нарушения речевой моторики проявляются в гипер- или гипотонусе мышц языка при удержании заданной статической позы (в 60 % случаев). Отдельные артикуляторные позы («иголочка», «лодочка», «чашечка») дошкольники с ЗПР церебрально-органического генеза могут сделать только по подражанию, при этом движения языка ограничены в объеме, характеризуются неточностью, нарушением активности и плавности.

Исследование динамической организации артикуляторных движений выявило, что 43,3 % старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (13 человек) испытывают трудности при последовательном выполнении серий движений. При этом отдельные движения органов артикуляции (поочередный показ широкого и узкого языка, а также подъем языка на верхнюю губу и опускание его на нижнюю) вызывают особые затруднения, проявляющиеся в трудностях переключения, неточностях, нарушениях активности, плавности, последовательности движений органов артикуляции. Многократный повтор движений вызывает у дошкольников с ЗПР утомление и ведет к замедлению темпа.

Исследование реципрокной координации движений выявило, что 20 % старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (6 человек) испытывают трудности при одновременном выполнении нескольких артикуляционных движений. Так, вместо того, чтобы улыбнуться и одновременно поднять язык на верхнюю губу, дошкольники с ЗПР сначала выполняют первую часть инструкции – улыбаются, а затем вытягивают губы трубочкой, тем самым, образуя смычку между языком и верхней губой. Таким образом, дошкольники с ЗПР производят поэтапное последовательное выполнение заданного комплекса артикуляционных движений, разделяя его на отдельные составляющие. При этом во время осуществления артикуляционных упражнений у дошкольников с ЗПР отмечается нарушения различных параметров движения органов артикуляции: тонуса, активности, объема, точности, темпа и переключаемости движений.



У 10 % детей с ЗПР церебрально-органического генеза (3 человека) отмечаются нарушения и кинетической, и кинестетической основы артикуляторных движений.

Таким образом, у старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза нарушения кинетической основы организации артикуляторных движений превалируют над нарушениями кинестетической основы.

При соотнесении состояния звукопроизношения и особенностей артикуляторной моторики выявлено, что у всех 66,7 % детей (20 человек) нарушение звукопроизношения обусловлено недостатками артикуляторной моторики, в ряде случаев и другими факторами (нарушением слуховой дифференциации, неправильностью прикуса, укороченной подъязычной связкой и т. д.). Кроме того, у 16,7 % детей с ЗПР (6 человек) нарушения артикуляторной моторики не сочетаются с дефектами произношения звуков речи. Можно предположить, что это является результатом логопедической коррекции.

При исследовании умения дошкольников воспроизводить *звукослоговую структуру слов* выявлено, что 26,7 % детей с ЗПР церебрально-органического генеза (8 человек) испытывают выраженные трудности, а 13,3 % (4 детей) – незначительные проблемы при повторении слов и предложений, которые проявляются в пропусках звуков (36,7 % – 11 детей), слогов (40 % – 12 детей), перестановках звуков (26,7 % – 8 детей) и слогов (6,7 % – 2 детей) в словах, добавлениях звуков (3,3 % – 1 ребенок), персеверациях (6,7 % – 2 детей) и антиципациях (3,3 % – 1 ребенок) звуков чаще в четырех и пятисложных словах.

Причем, повторение слов различной звукослоговой структуры на основе зрительного и слухового восприятия вызывает затруднения у 36,7 % дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (11 человек), воспроизведение слов по артикуляционным сбалансированным таблицам А. С. Штерн – у 16,7 % детей с ЗПР (5 человек), при воспроизведении слов со сложной звукослоговой структурой в предложениях трудности возникают у 30 %

дошкольников с психоречевым недоразвитием (9 человек).

Исследование *просодической организации речи* дошкольников выявило, что 46,7 % детей с ЗПР (14 человек) имеют затруднения с данным речевым аспектом.

Из них 3,3 % дошкольников (1 человек) затрудняются точно воспроизводить темп при произнесении фразы (1 слово в 1 сек. при быстром произнесении, 1 слово в 2 сек. при медленном произнесении, скорость переключения составляла 3 сек.).

43,3 % детей с ЗПР (13 человек), правильно воспроизводя неречевые ритмы, состоящие из 3 элементов, испытывают выраженные трудности при отхлопывании более сложных ритмических структур при опоре как на зрительный (36,7 % – 11 детей), так и на слуховой (30 % – 9 детей) анализаторы, что проявляется в наличии хаотичности при распределении пауз, слиянии ударов в единое целое без акцента, увеличении или уменьшении количества хлопков. В то же время речевой ритм всеми дошкольниками с ЗПР церебрально-органического генеза воспроизводится верно.

13,3 % детей с ЗПР церебрально-органического генеза (4 человека) испытывают сложности при воспроизведении ряда слов (10 % – 3 детей) и предложений (6,7 % – 2 детей) со смещением логического ударения, что проявляется в ошибочном выделении ударного слова. При этом вербальное ударение всеми дошкольниками с ЗПР определяется правильно.

3,3 % дошкольников (1 ребенок), имеющих психическое недоразвитие, испытывают сложности при вербальной передаче информации, что проявляется в виде нарушения процессов различения разнообразных видов интонации, их имитирования, а также самостоятельного воспроизведения.

Полученные в ходе исследования результаты показывают, что, просодические компоненты речи формируются у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза лишь с незначительным отставанием, сохраняя нормативный онтогенетический ход развития.



Анализ результатов, полученных при исследовании фонематического компонента речи

96,7 % старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (29 человек) имеют недоразвитие фонематической системы речи.

Из них 10 % детей (3 дошкольника) имеют дефекты *восприятия и дифференциации звуков речи* (особые трудности доставляет процесс различения свистящих и шипящих звуков у тех детей, произношение данных звуков у которых нарушено).

66,7 % дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (20 детей) испытывают сложности при осуществлении *простого фонематического анализа слов* (26,7 % (8 детей) – при узнавании звука на фоне слова; 16,7 % (5 человек) – при выделении звука из слова; 23,3 % (7 человек) – при осуществлении любого вида анализа). Причем, при выделении звука на фоне слова дошкольники с ЗПР чаще всего допускают ошибки смешения звуков [м] и [п]. Это говорит о том, что данная категория детей при выполнении задания опирается не столько на слуховой, сколько на зрительный анализатор. При осуществлении задания на выделение звука из слова дети с ЗПР испытывают наибольшие сложности с определением конечного гласного, называя вместо него предпоследний согласный звук (например, [и] в слове *улица*, [в] – *трава*, [н] – *окна* и т. д.), это обусловлено тем, что дошкольники с ЗПР воспринимают конечный гласный звук как призвук предшествующего согласного. 4 детей с ЗПР (13,3 %) отказались от выполнения данного вида заданий.

Сложные формы фонематического анализа вызвали значительные трудности у большей части дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза. Так, 29 (96,7 %) детей не справились с осуществлением последовательного анализа. Дошкольники допускали ошибки в большинстве слов, отвечали только после повторения инструкции и неоднократно называния анализируемого слова. Основными ошибками при определении последователь-

ности звуков у детей ЗПР было выпадение согласного звука при их стечении (например, [б], [а], [н], [а] – *банка*); и вычленение слогов вместо звуков (например, [ка], [ша] – *каша*). Второй по распространенности была ошибка перестановки звуков в словах (например, [т], [о], [к] – *кот*; [л], [а], [а], [н] – *лапа*). В одном случае было отмечено увеличение количества звуков (например, [с], [у], [н], [э] – *сун*).

В задании на определение количества звуков в слове 29 (96,7 %) детей с ЗПР церебрально-органического генеза испытывали следующие трудности: считали количество слогов, а не звуков в слове (например, [ва], [за] – *ваза*); считали только согласные звуки, считая гласные призвуком предыдущего согласного (например, [л], [н] – *луна*); пропускали при подсчете согласные звуки при их стечении (например, [с], [у], [м], [а] – *сумка*).

Самым сложным заданием для всех дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза было определение соседей заданного звука в слове. Дошкольники не понимали задание: называли соседей звука наугад, отвечали «не знаю», молчали и отказывались от его выполнения. Данные результаты обусловлены тем, что дети с ЗПР имеют несовершенное развитие операции анализа.

Наибольшие трудности у 96,7 % старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (29 человек) вызвало задание на *синтезирование слов* из отдельных звуков. Особенные сложности возникли при синтезировании слов, состоящих из 5 и более звуков, входящих в состав двусложных или трехсложных слов без стечения согласных (например, *канав*), реже с одним стечением двух согласных (например, *кошка*, *капуста*). 4 детей с ЗПР церебрально-органического генеза (13,3 %) отказались от выполнения данного задания.

Можно предположить, что полученные результаты обусловлены недоразвитием мыслительной операции анализа детей; нечеткими представлениями о звуковом составе слова; смешением понятий «слог» и «звук»; нарушениями пространственной ориентировки; малым объемом памяти и неустойчивым вниманием.



При выполнении заданий на исследование фонематического представления выявлено, что 96,7 % дошкольников (29 человек) с ЗПР церебрально-органического генеза имеют значительное недоразвитие данного аспекта речи, которое находит свое проявление в следующем: 66,7 % детей с ЗПР (20 человек) испытывают проблемы подбора слов на заданный звук, называя ограниченное количество слов или давая неадекватные ответы; 23,3 % дошкольников (7 человек) затрудняются с выбором картинок, в названиях которых есть заданный звук; 93,3 % детей (28 человек) дают неадекватные ответы при подборе слов, состоящих из определенного количества звуков, и 70 % (21 человек) осуществляют выбор картинок, название которых состоит из определенного количества звуков, наугад или дают отказ от ответа. Полученные результаты обусловлены наличием у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза недоразвитых психических процессов, а также ограниченного словарного запаса.

Старшие дошкольники с ЗПР церебрально-органического генеза имеют недостаточно развитую фонематическую систему речи, что свидетельствует о замедленном темпе формирования этих процессов, о трудностях аналитико-синтетической деятельности на речевом уровне, а также о специфическом нарушении формирования фонематической системы в языковом сознании детей с ЗПР. Можно предположить, что это обусловлено, с нашей точки зрения, недоразвитием у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, несформированностью метаязыковой деятельности, трудностями перевода языковых операций во внутренний план.

Фонетико-фонематическая система детей с ЗПР церебрально-органического генеза характеризуется наличием, с одной стороны, задержки в своем формировании, с другой – специфических нарушений отдельных составляющих, обусловленных нарушением межполушарного взаимодействия. Так, просодия, несмотря на задержку развития, формируется

гармонично, т. е. сохраняя нормативный ход развития в онтогенезе; артикуляционная моторика, звукопроизношение специфически нарушаются при формировании; звукословесная структура и фонематические процессы при формировании задерживаются и нарушаются одновременно.

Вариативный характер формирования речевых компонентов дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза затрудняет проведение успешного коррекционно-логопедического процесса. В связи с этим перед нами встает необходимость разработки дифференцированного подхода в коррекции нарушений речи у дошкольников с ЗПР, который будет отвечать нуждам данной категории детей.

АННОТАЦИЯ

В статье впервые представлен специфический характер отклонений в развитии фонетико-фонематической системы дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, рассмотрены различные комбинации нарушенных звеньев в структуре речевого дефекта. Фонетико-фонематическая система детей данной категории характеризуется наличием, с одной стороны, задержки в своем формировании, с другой – специфических нарушений отдельных составляющих, обусловленных нарушением межполушарного взаимодействия. В связи с этим возникает необходимость разработки дифференцированного подхода к коррекции нарушений речи у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, церебрально-органический генез, фонетико-фонематическое недоразвитие.

SUMMARY

The article for the first time presents the specific nature of deviations in the development of the phonetic-phonemic system of preschool children with mental retardation of cerebral-organic genesis, various combinations of disturbed links in the structure of a speech defect are considered. The phonetic-phonemic system of children of



this category is characterized by the presence, on the one hand, of a delay in its formation, on the other hand, specific violations of individual components due to a violation of interhemispheric interaction. In this connection, there is a need to develop a differentiated approach to the correction of speech disorders in children with mental retardation of cerebral organic genesis.

Key words: preschool children, mental retardation, cerebral organic genesis, phonetic-phonemic underdevelopment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бирюкова А. В. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Профессиональные дебюты в теории и практике дефектологии: расширяя границы возможного: сборник статей по материалам III Всероссийской студенческой конференции. – Нижний Новгород, 2021. – С. 5-9.

2. Дмитриева И. А. Специфика логопедического воздействия на детей, имеющих ЗПР // Вестник научных конференций. – 2017. – № 2-4 (18). – С. 55–57.

3. Дорохова М. С., Романова Ю. В. Особенности развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Проблемы общественных наук в России и за рубежом: история и современность: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Йошкар-Ола, 2022. – С. 190–196.

4. Гальцева Е. С. Развитие фонематического анализа и синтеза у детей 5,5-6 лет с ЗПР // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сборник материалов Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров. – Чебоксары, 2021. – С. 17–20.

5. Кошвец К. С., Мицан Е. Л. ФФНР как психолого-педагогическая проблема у детей с ЗПР // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С. 161–164.

6. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 102 с.

7. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 215 с.

8. Лебединская К. С. Клинические варианты задержки психического развития // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1980. – № 3. – С. 16–24.

9. Меженцева Г. Н., Шевченко Е. Ю. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 11 (64). – С. 88–94.

10. Ризаева Э. Н., Ибрагимова А. Р. Особенности речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // E-Scio. – 2022. – № 3 (66). – С. 165–169.





**ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ
ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**



А. Г. Абдуллин

УДК 159.98:364.27-053.6

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
КОРРЕКЦИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ
НАРУШЕНИЙ КАК СРЕДСТВО
ПРОФИЛАКТИКИ
ПРОТИВОПРАВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ И ЖЕСТОКОСТИ
ПОДРОСТКОВ**

Противоправное поведение детей и подростков и количество различных преступлений, совершенных ими, возрастает. Среди школьников в последнее время отмечается катастрофический всплеск распространения противоправного поведения и жестокости.

Противоправное поведение и жестокость детей и подростков – это действие, чаще всего враждебное, нацеленное на конкретного индивида или группу лиц с целью доказать вседозволенность, силу и свое превосходство. Психологически – это распространенная форма проявления протеста детей и подростков против нелюбви, непонимания, и неприятия его как личности. Это отражение внутреннего мира, внутренней боли, старание разрядить внутреннюю дисгармонию, выражение своих противоречий через противоправное и жестокое поведение.

В последнее время в средствах массовой информации все чаще обсуждаются случаи совершения преступлений с изощренной жестокостью несовершеннолетними. Вокруг этих событий ведутся шумные споры. МВД в сводках фиксирует снижение подростковой преступности, однако профессор кафедры уголовно-исполнительного права и криминологии юридического института Томского государственного университета Л. Прокументов, отмечает, что наметился другой тренд: случаи насилия в подростковой среде участились и стали носить массовый характер. В них нередко участвуют дети до 14 лет и довольно часто из



благополучных семей. Все чаще звучат призывы ужесточить наказание и снизить возрастную планку, чтобы привлекать к уголовной ответственности малолетних преступников до четырнадцати лет. Вызывает тревогу рост изощренной жестокости детей и подростков. Десятки тысяч несовершеннолетних и молодых людей гибнут от алкоголя, СПИДа, наркотиков.

Статистика наркоманов в России гласит: за последние 10 лет число взрослых наркоманов увеличилось в 8 раз; подростков – в 19 раз; детей – в 28,3 раза. Уполномоченная по правам ребенка при президенте РФ А. Кузнецова озвучила, ссылаясь на данные следственного комитета РФ, что в 2019 году было зафиксировано 792 случая, в 2020 году – 988. т. е. выявлен значительный рост. По мнению А. Кузнецовой, дети предоставлены сами себе, они не слышат, их не слышат, т. е. проблемы, которые волнуют подростков, никого не волнуют. И это происходит на фоне естественной убыли населения, когда демографический кризис грозит серьезными социально-экономическими проблемами. Снижается процент лиц с 15 до 24 лет по сравнению со стареющим населением страны.

Следует учитывать, что данные явления не протекают стихийно. По словам председателя Национального антикоррупционного комитета К. Кабанова, все большее влияние на подростков оказывают криминальные элементы, особенно в Сибири, Приморье, Поволжье и на Урале. К. Кабанов заявил, что к блатной романтике через интернет и видеохостинги подростков приобщают повзрослевшие «гопники» из 90-х, которых курируют воры в законе. В ситуации неопределенности исторического самосознания общества ведется серьезная информационная война против наших детей и подростков силами, заинтересованными в размывании духовных ценностей российских граждан, подталкивающими молодежь к наркомании, суициду, поиску острых ощущений с созданием риска для жизни, к вовлечению подростков и молодых людей в различные секты или террористические организации. Все это вместе взятое может привести к угрозам национальной безопасности.

Если серьезно анализировать вышеобозначенные проблемы, то нельзя не отметить, что в России, как и во всем мире, ощущим «кризис здоровья» подрастающего поколения с нарастающими социогенными проблемами детства: остро стоит проблема беспризорности и социального сиротства (в России насчитывается более 780 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей). Растет количество детей с отклонениями в развитии, в том числе с интеллектуальной недостаточностью и задержкой психического развития, с нервно-психическими расстройствами. По данным Московского НИИ психиатрии Минздрава России частота пограничных психических расстройств, среди обучающихся в различных образовательных учреждениях колеблется (по разным регионам) от 26,5 % до 74 %, поэтому более 70 % учащихся учреждений общего среднего образования испытывают значительные трудности в усвоении базовой школьной программы. Проблемы психического здоровья детей и подростков ограничивают возможности получения полноценного общего среднего и профессионального образования, снижают уровень годности юношей к военной службе (по данным Министерства обороны Российской Федерации причиной увольнения из войск психические нарушения занимают первое место (41 %)). Это влияет на недостаток квалифицированных кадров на рынке труда, порождает безработицу, проституцию, нанося колоссальный ущерб экономике РФ, порождая в стране общественную дестабилизацию.

В последнее время наметились противоречия:

– между ростом требований к школьникам в связи с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов и их интеллектуально-эмоциональными ресурсами;

– между декларативными призывами повысить качество воспитания и реальной практикой, когда, согласно исследованиям ученых, около 34 % детей имеют серьезные проблемы с поведением вследствие упущений педагогами, родителями и психологами, несвоевременной медицинской помощи;



– между положительными тенденциями организации профилактической и коррекционной помощи детям и подросткам в связи с развитием инклюзивного образования, открытием Центров психологической помощи детям и семьям и эффективностью оказания такой помощи в масштабах отдельных регионов и страны.

Сегодня многие ученые констатируют, что данным проблемам в России не уделяется должного внимания. Наряду с локальными мерами нужны системные изменения. В качестве примера А. Петрова – клинический психолог и директор АНО «Партнерство равных» – приводит рекомендации по профилактике организации Mental Health Europe, где сделан первый шаг – принятие национальной стратегии по профилактике суицидов. То же самое рекомендует ВОЗ, и 38 стран в мире уже сделали это.

Пока не решена стратегическая задача образования и здравоохранения – оказание эффективной помощи по преодолению недостатков психического развития детей и подростков. Мы предлагаем в данной статье с целью просвещения работников образования обращать внимание на подростков с психологическими особенностями, проводить профилактические мероприятия по предупреждению негативных явлений в подростковой среде. С нашей точки зрения, нужно развивать особую отрасль психологии – психологию личности, когда прогнозируется изменение психических состояний личности в период социально-экономических реформ, в связи с изменением жизненных обстоятельств. Научные наработки обогатят практику коррекции эмоциональных состояний подростков в кризисных ситуациях и помогут оказывать им квалифицированную помощь. Нередко при расследовании случаев суицида или действий так называемых стрелков следователи обвиняют педагогов, психологов, руководителей образовательных организаций в некачественном исполнении своих служебных обязанностей. Но испытывающие чудовищные перегрузки педагоги и психологи, усилия которых затрачиваются на бюрократические про-

цедуры и бумаготворчество, рады были бы вместо этого «сердца отдавать детям». Пока Министерство образования РФ пытается решить проблему формирования психологической грамотности детей и подростков на уроках психологии со 2 по 11 класс, включенных в школьную программу, на уровне переговоров с Центром Сербского (Москва). Врачи справедливо полагают, что это научит детей и подростков многим необходимым для жизни в обществе умениям. Правда, пока не разработана программа курса и не подготовлены кадры. Но можно легко решить эту проблему на муниципальном уровне, привлекая к подготовке психологов и педагогов специалистов высшей школы. Сегодня во второй половине дня, согласно ФГОС, организуются различные занятия. Огромную пользу принесут «тренинги психологического здоровья», где наряду с обучением навыкам общения, самопознания и самокоррекции психических состояний у обучающихся, вырабатывались бы навыки устойчивости к давлению окружающей среды, к стрессам, навыки принятия правильного решения в сложных и конфликтных ситуациях.

Психологи не могут объять необъятное в овладении широкого арсенала методов коррекционной работы, требующих виртуозного мастерства. Для этого нужны некоммерческие Кризисные центры с наличием высококвалифицированных специалистов-юристов, психотерапевтов, психиатров, психологов, обладающих возможностью непрерывно повышать свою квалификацию в области той узкой специализации, которую они выбрали и которая необходима для оказания оперативной помощи детям, подросткам и их родителям. Сегодня в России наряду с развитием психологической службы в образовательных и медицинских учреждениях создаются психолого-медико-педагогические консультации, центры (ПМПК, ПМПЦ). Но их интенсивный рост осуществляется без единой концептуальной основы, организационной связи с образовательными и медицинскими организациями. Часто их возможности ограничены проблемами коммерциализации. Подобно тому как специаль-



но подготовленные психологи из крупных городов приезжают в зоны стихийных бедствий, катастроф и оказывают населению помощь в преодолении негативных состояний по вызову МЧС, работники централизованных кризисных центров могли бы по вызову школьных психологов работать по месту жительства подростков и их семей в городах и окрестных сельских поселениях, что позволило бы резко снизить и, возможно, совсем устранить случаи суицидального и противоправного поведения детей и подростков. Для этого необходимо включать в практику работы с подростками методы психологической и педагогической коррекции эмоционального состояния и поведения подростков.

Детский психиатр Е. Г. Сухарева считает, что позитивно влияет на ребенка метод ответственных поручений, способствующий формированию уверенности ребенка в своих силах как предпосылки избавления от невроза. Она советовала начинать с простых поручений и постепенно их усложнять.

Метод включения ребенка в тот вид деятельности, к которому человек склонен и проявляет способности, помогает самоутверждению личности. Но часто подростки не любят постоянно выполнять поручения. Психологи советуют в работе с трудными детьми и подростками проявлять настойчивость и терпимость.

Д. Стивенс описал приемы коррекции негативного поведения детей и подростков, зависящего от нравственных ориентаций личности. Не сражаться с «грудным» человеком путем наказаний и угроз, а воздействовать на его сознание и уметь корректировать поведение через внутренний мир – его девиз.

Четкий распорядок дня, надзор, включение ребенка или подростка в различные виды полезной деятельности, утоление эмоционального голода в процессе творчества, когда воспитанник учится видеть радугу после ненастья, полноценное включение ребенка в жизнь детского коллектива является мощным психотерапевтическим средством коррекции личности. Мы использовали в коррекционной рабо-

те с такими детьми и подростками метод психодрамы. Писали сценарий сказочной истории и процессе драматизации предлагалось участнику действия сыграть роль «от противного». Агрессивный обидчик сверстников играл роль благородного рыцаря или Ивана Царевича, спасающего слабых от злых разбойников или драконов. Такая нестандартная коррекционная работа доказала свою эффективность. Иногда полезны следующие психологические приемы:

– выработка умения говорить «да», когда предлагают помощь или «нет», когда личность эксплуатируется;

– формирование уверенности в себе, овладение навыками открытого партнерского общения в коллективе;

– формирование умения настоять на своем у застенчивых подростков и умения сдерживать свою импульсивность у «агрессоров»;

– составление индивидуального режима дня, списка дел и достижений, которые нужно осуществить с четким осмыслением, что и как следует в какое время сделать, как себя вести.

Психолог осуществляет коррекцию состояний и поведения подростка совместно с медиками. Наряду с психологической коррекцией осуществляются лечебные мероприятия. Коррекция невротических состояний описана В. П. Кащенко, который предлагал уделять внимание как соматическому, так и психическому здоровью воспитанников. Режим дня, адаптированный к его состоянию, чередование различных видов деятельности, физических упражнений и отдыха, организация полноценного сна и правильного питания – вот первооснова профилактики нервных заболеваний и коррекции детских неврозов. Особое внимание уделяется коррекции состояния ребенка средствами закаливания и физической культуры. В наше время успешно применяются занятия лечебной физкультурой, психогимнастикой. Депрессия в детском и подростковом возрасте является в настоящее время остроактуальной проблемой, т.к. количество депрессий в подростковом возрасте увеличилось с 20 до 85 %.



Депрессия (от лат. depressio – подавление, угнетение) – болезненное патологически пониженное настроение (гипотимия), с тоской, негативной пессимистической оценкой своего прошлого, настоящего и будущего с идеаторной и двигательной заторможенностью. Депрессия может быть отдельным симптомом в рамках невротических, психоорганических и эндогенных расстройств, а также как отдельное самостоятельное заболевание при патологии аффективной сферы.

Депрессивное настроение у детей и подростков может проявляться:

- в раздражительности;
- в значительном снижении удовольствия или интереса ко всем или почти всем видам деятельности;
- в снижении веса и аппетита (возможно усиление аппетита и увеличение веса);
- в психомоторном возбуждении или торможении;
- в снижении энергичности и повышенной утомляемости;
- в ощущении одиночества, неприкаянности, заниженной самооценке, в переживании чувства вины;
- в появлении заторможенного мышления или снижения способности концентрации внимания;
- в утрате интереса к своему внешнему виду, проявлению неряшливости;
- в суицидальном поведении.

Внешне подростки выглядят бледными, понурыми, подавленными, угрюмыми, печальными с грустным и беспокойным взглядом, тихим голосом, печальным выражением лица, скупой мимикой, повышенной чувствительностью и жалостливостью. Резко меняется характер. Тогда наблюдается превращение общительного и открытого, доброго ребенка в злого и агрессивного или замкнутого подростка. Необходимо провести с ребенком работу по снятию негативных эмоций, которые у него копятся, помочь разобраться в чувствах и отношениях подростка с окружающими, обучить социальным навыкам и умениям преодоления стресса, оказать подростку социальную поддержку с помощью включения семьи, школы, друзей, учителей.

Специализирующиеся на проблеме специалисты, особенно психологи, должны внимательно послушать подростка, обнаружить проблему, послужившую причиной эмоционального кризиса. Должны провести с подростками коррекционную работу по формированию чувства долга и ответственности за свою жизнь, развивая при этом эмоциональную привязанность к родным и близким людям.

Стимулирование интереса к жизни происходит при обсуждении жизненных планов, коррекции внешнего облика и поведения. Сегодня накоплен большой опыт по апробации методов психодрамы, арт-терапии, проведения групповых психологических тренингов, аутотренингов по снятию состояния тревожности, напряжения и других отрицательных эмоций.

Таким образом, на основе исследований ученых и личного опыта, сделаны некоторые ориентиры в плане определения путей и методов коррекционной работы с детьми с учетом их индивидуальной жизнедеятельности, индивидуальных особенностей характера и поведения. Мы полагаем, что своевременная психолого-педагогическая и медико-психологическая коррекция должны осуществляться на научной основе, реализуя не только деятельностный, но и аксиологический подход к организации работы с подростками, т. к. подростковый период наиболее благоприятный для запуска рычагов, пусковых механизмов самоактуализации личности с четкими нравственными ориентирами как фактора профилактики противоправных действий и жестокости, помогая подросткам осознать такие ценности жизни, как труд, добро, истина, красота и любовь.

АННОТАЦИЯ

В последнее время подростковая агрессия и жестокость проявляется в деструктивном поведении по отношению к сверстникам, учителям, младшим членам семьи, животным, в неуважении и грубости в разговорах со взрослыми. Родители порой не знают, как им помочь, а самостоятельно справиться с проблемами детям сложно. Школа в большинстве случаев занимает оборонительную и обвини-



тельную позицию, так как она выполняет в последнее время образовательные услуги.

Ключевые слова: агрессия, жестокость, насилие, подростковая преступность, коррекция подросткового поведения.

SUMMARY

Recently, adolescent aggression and cruelty has manifested itself in destructive behavior towards peers, teachers, younger family members, animals, in disrespect and rudeness in conversations with adults. Parents sometimes do not know how to help them, and it is difficult for children to cope with problems on their own. At the school in most cases takes a defensive and accusatory position, since it has recently been providing educational services.

Key words: aggression, cruelty, violence, juvenile delinquency, correction of adolescent behavior.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин А. Г., Абдуллина Д. Г., Пручкина Н. М. Теория и технология личностного роста: учеб. пособие. – Магнитогорск: МаГУ, 2010. – 163 с.
2. Абдуллин А. Г. Психолого-педагогическая поддержка подростков в трудных жизненных ситуациях // Валеологизация образовательного процесса: межвуз. сб. научн. тр. – Магнитогорск, 1999. – С. 90–107.
3. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие / Г. Э. Бреслав [и др.]. – СПб.: Речь, 2004. – 334 с.
4. Аношкина Ю. Ю., Заварина А. В. Программа формирования асертивного, ответственного поведения и профилактики девиаций у подростков «Гроссмейстер общения» // Социализация и реабилитация в современном мире: сб. науч. ст. – М., 2017. – С. 371–380.
5. Васильченко М. В., Даутов Д. Ф. Особенности суицидальной активности подростков // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2015. – № 6. – С. 149–154.
6. Воликова С. В., Нифонтова А. В., Холмогорова А. Б. Школьное насилие и суицидальное поведение детей и подростков // Вопросы психологии. – 2013. – № 2. – С. 24–30.

7. Вроно Е. Жизнь – копейка // Здоровье школьника. – 2012. – № 2. – С. 60–61.

8. Галстян Г. С. Влияние алкоголя и наркомании на суицид несовершеннолетних // Вестник Адыгейского государственного университета. Социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2010. – Вып. 3 (64). – С. 158–162.

9. Гилинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.



Н. В. Горбунова, А. С. Фетисов

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ: СОСТОЯНИЕ И МЕХАНИЗМЫ СОХРАНЕНИЯ

В основе ценностных ориентаций личности лежит здоровье. Неоспоримым на протяжении длительного времени остается то обстоятельство, что здоровая личность способна к успешной самореализации и самоактуализации в течение всей своей жизнедеятельности. Существуют различные определения понятия «здоровье», но большинство авторов трактуют его как сложную систему, наделенную многоуровневыми компонентами и качествами. Научное сообщество большое внимание уделяет состоянию физического здоровья, которое влияет на работоспособность организма человека и при снижении функциональных возможностей появляется риск развития различных соматических заболеваний. Не меньшее значение в нормальной жизнедеятельности человека имеет психологическое здо-



ровье. Психологи обращают внимание на тесную взаимосвязь между физическим и психологическим здоровьем, обуславливая это тем, что психологические факторы напрямую влияют на развитие соматических заболеваний. Для сохранения и укрепления общего здоровья необходимо учитывать действие факторов, влияющих как на физическое состояние организма, так и на психологическое состояние личности [8; 9].

Изучение психологического здоровья является важной проблемой исследования современной психологической науки (Л. Д. Демина, И. В. Дубровина, В. И. Ильичева, Е. Р. Калитевская, Е. Р. Пахальян, В. И. Слободчиков и др.). Несмотря на комплексное изучение феномена «психологическое здоровье» однозначного определения к настоящему времени не сложилось. Однако многие ученые сходятся во мнении, что психологическое здоровье представляет собой состояние субъективного равновесия, благополучия, стрессоустойчивости, позволяющее личности адаптироваться к изменяющимся условиям и активизировать собственные ресурсы для успешной самореализации [7].

В диссертационной работе М. Г. Ивановой психологическое здоровье определено как «...сложное динамическое состояние, которое характеризует личность в процессе функционирования» [4, с. 8]. Исследователь описывает факторы (характеристики личности и среды), которые влияют на состояние психологического здоровья, а также показатели (адаптированность, уравновешенность, устойчивость, согласованность), способные сигнализировать об изменениях данного состояния.

В основе психологического здоровья, как доказывает И. И. Леонова, лежит эмоциональная сфера как значимый фактор, обеспечивающий нормальное функционирование и эмоциональную устойчивость, направленные на полноценное общение и сопереживание [5].

Р. Ф. Сулейманов под психологическим здоровьем понимает «...интегративную характеристику психики, обусловленную гармоничным развитием всех ее аспектов, способствующую состоянию психологического ком-

форта, благополучной социальной адаптации и эффективной самореализации». Ученый рассматривает данное понятие, основываясь на ряде критериев, которые определяют психологическое здоровье: автономное развитие и личностный выбор, готовность к переменам и способность выделять значимое, нести ответственность за выбор и эффективно использовать собственные возможности; психическое равновесие личности, определяющее ее адаптивные возможности и адекватные реакции психики на изменяющиеся условия; высокий уровень развития самоактуализации и зрелости; способность оказывать воздействие на окружающих, адекватность в восприятии внешнего мира; эффективное сочетание внутренних убеждений и собственных действий, определяющих жизненную позицию; аутоконструктивное отношение личности [8, с. 82].

Разделяя мнения вышеупомянутых исследователей, уточним, что в основе психологического здоровья лежат такие характеристики, как саморегуляция, активность личности, стрессоустойчивость, определяющие адаптационные механизмы психики, способствующие урегулированию воздействия факторов окружающей среды и обеспечивающие психологический гомеостаз.

Выделяют внутреннюю и внешнюю саморегуляцию. Так, внутренняя саморегуляция характеризуется определенными механизмами, осуществляющими функциональное воздействие, направленное на снижение психологического напряжения. С помощью внутренней саморегуляции человек способен управлять эмоциональным фоном, сохранять гармоничное состояние и направлять свои усилия в самовыражение и собственное развитие. В свою очередь, внешняя саморегуляция позволяет личности адекватно реагировать на воздействие факторов окружающей среды и адаптироваться к изменениям, сохраняя внутреннее постоянство. Адаптация актуализирует личностный потенциал, обеспечивая внутренние изменения, направленные на повышение активности личности в преодолении жизненных трудностей. Считается, что психологически здоровая личность обладает высокой актив-



ностью, направляя свой потенциал на общественно важную деятельность, подкрепленную общечеловеческими ценностями.

Стрессоустойчивость как важное качество личности обеспечивает противостояние стрессу и использование данного свойства для развития, самоизменения и личностного роста, что является позитивным направлением в личностном развитии.

В основе нарушения психологического здоровья лежит действие неблагоприятных факторов окружающей среды, а также генетическая детерминированность личностных качеств человека. Сохранение психологического здоровья обеспечивается за счет различных механизмов и является важным аспектом в жизни человека. Одним из важных механизмов в борьбе за сохранение психологического здоровья выступает психологическая защита или устойчивость личности [2].

Б. С. Братусь психологическую защиту относит к механизмам саморегуляции как важному компоненту психологического здоровья. По мнению В. В. Зарецкого, неустойчивость механизмов психологической защиты является основным фактором развития аддиктивного поведения и различных психоактивных зависимостей [1; 3].

Разделяя мнение исследователей по проблеме механизмов психологической защиты, Р. Ф. Сулейманов утверждает, что наряду с положительным действием защитного механизма может возникнуть и неблагоприятное воздействие на психику человека. В своей работе ученый объясняет негативный аспект защиты с позиции принципов блокировки и искажения информации, что приводит к непродуктивному поведению, неразрешению конфликтной ситуации, неадекватному восприятию. Также автор указывает на активизацию незрелых и зрелых адаптивных механизмов психики. При активизации незрелых механизмов (регрессия, диссоциация, изоляция, ипохондрия и др.), проявляющихся на уровне психофизиологии, развиваются такие состояния, как ранимость, нарушение восприятия, психосоматические расстройства, тревожность и др. Зрелые адаптивные механизмы (юмор, альтруизм,

сублимация, рационализация, предвосхищение и др.) препятствуют разрушительному действию факторов внешней среды на психику и ограждают от переживаний травмирующего характера. Р. Ф. Сулеймановым было проведено эмпирическое исследование, которое позволило подтвердить предположение о том, что «...положительное влияние механизмов защиты на психологическое здоровье и развитие личности будет возрастать по мере оптимизации процесса защиты, а именно – активации использования более зрелых механизмов и уменьшения использования незрелых защит» [8, с. 84].

Кроме механизмов психологической защиты, которыми обладает каждый человек, для сохранения и укрепления психологического здоровья важно создавать условия благоприятного психологического климата. Наличие позитивной Я-концепции обеспечивает принятие самого себя. Важное значение имеет развитие самосознания, позволяющее не только принимать позитивный образ Я, но и образ Другого, что способствует положительному восприятию других людей и созданию межличностных отношений. Способность к рефлексии помогает человеку оценить собственные положительные и отрицательные действия и обеспечить коррекционную работу с негативными качествами. Процесс рефлексии обеспечивает личности самопознание и самоконтроль, которые являются важными параметрами в сохранении психологического здоровья. Принятие эмоций и чувств не только собственных, но и окружающих, позволяет осознавать причины и последствия собственного поведения во взаимодействии с другими, дает возможность эффективно проектировать дальнейшие действия по разрешению затруднительных ситуаций. Еще одним условием сохранения психологического здоровья рассмотрим саморазвитие как важное качество зрелой личности. В процессе саморазвития человек становится субъектом своей жизнедеятельности, он активно, ответственно, самостоятельно включается в различные виды деятельности, которые приносят ему продуктивный результат. Данные условия направлены на положительное



воздействие на внутренние психологические структуры личности в процессе развития, что способствует сохранению ее психологического здоровья.

Рассматривая психологическое здоровье как основу формирования личности, способной самореализоваться в процессе жизнедеятельности, стоит обратить внимание на то, что высокий уровень психологического здоровья влияет на восприятие ее жизненных перспектив. Обратимся к исследованиям И. А. Ральниковой, которая эмпирически подтвердила то, что женщины и мужчины, обладая высоким уровнем психологического здоровья, независимо рассуждают о жизненных решениях, удовлетворены собственной жизнью, независимы от мнения окружающих, целеустремлены, имеют высокое стремление к развитию и самореализации, при развитии негативного сценария жизненных ситуаций планируют действия, направленные на решения проблемы. Напротив, мужчины и женщины, обладающие низким уровнем психологического здоровья, организуют свое жизненное пространство, ориентируясь на мнение окружающих, не удовлетворены собой и окружающими людьми, отклоняют возможности по самореализации и развитию, неактивны в получении нового опыта, испытывают ощущение бесперспективности собственной жизни, самоконтроль снижен, стратегия совладения со стрессовыми факторами и решение проблемных ситуаций отсутствует. Таким образом, ученый доказательно подтвердил сопряженность жизненных перспектив личности и уровня психологического здоровья [6].

Психологическое здоровье является важным аспектом в самореализации личности. Оно позволяет человеку продуктивно выстраивать собственную жизнь, эффективно взаимодействовать с окружающими, обеспечивает условия развития и удовлетворенность результатами своей деятельности, за которую сам несет ответственность. Снижение уровня психологического здоровья приводит к напряжению адаптационных возможностей человека, что является причиной не только в снижении качества жизни человека, но и в приобретении

соматических расстройств и заболеваний. Для сохранения психологического здоровья человека необходимо комплексное воздействие на развитие зрелых адаптационных механизмов психики. Сохранение психологического здоровья обеспечит укрепление общего здоровья человека и позволит личности полноценно развиваться.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается содержательное наполнение психологического здоровья личности. Рассматриваются различные позиции исследователей на проблему психологического здоровья. Приводится описание показателей, свойств и характеристик психологического здоровья. На основании теоретического осмысления проблемы содержательно раскрываются механизмы, лежащие в основе сохранения психологического здоровья.

Ключевые слова: личность, физическое здоровье, психологическое здоровье, психологические механизмы адаптации, саморегуляция, самореализация.

SUMMARY

The article reveals the content of the psychological health of the individual. Various positions of researchers on the problem of psychological health are considered. The description of indicators, properties and characteristics of psychological health is given. Based on the theoretical understanding of the problem, the mechanisms underlying the preservation of psychological health are revealed in a meaningful way.

Key words: personality, physical health, psychological health, psychological mechanisms of adaptation, self-regulation, self-realization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь Б. К. проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
2. Ежевская Т. И. Психологическое здоровье как значимый ресурс информационно-психологической безопасности личности // Гуманиарный вектор. – Чита, 2012. – С. 205–210.
3. Зарецкий В. В., Булатников А. Н. Психическое здоровье: нормативное и аддиктивное поведение // Профилактика зависимостей. – 2015. – № 1. – С. 1–14.



4. Иванова М. Г. Структурные, функциональные и динамические характеристики психологического здоровья личности: дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2010. – 24 с.

5. Леонова И. И. Психологическое здоровье студентов, обучающихся в условиях электронного пространства вуза: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 24 с.

6. Ральникова И. А. Психологическое здоровье и жизненные перспективы личности // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2019. – № 4. – С. 121–126.

7. Смулевич А. Б. Психосоматические расстройства (клиника, терапия, организация медицинской помощи) // Психиатрия и психотерапия. – 2000. - Т. 2. - № 1. - С. 35–40.

8. Сулейманов Р. Ф. Смулевич А. Б. Психологические защиты, их связь с психологическим здоровьем и развитием личности // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – С. 81–86.

9. Штрахова А. В. Современная психосоматика: методологические проблемы и возможности их преодоления // Вестник ЮУрГУ. – 2009. – № 42. – С. 86–90.



Т. Ю. Никифорова, О. А. Бессонова

УДК 364-785.14

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В наше время происходит процесс трансформации в технологически сложных сферах деятельности и преимущественно в тех отраслях, где доминирует высококвалифицированный труд. Одним из актуальных направлений в области профессиональной деятель-

ности является профилактика дезадаптационных нарушений среди представителей разных профессий и особенно социальной направленности. Среди ведущих источников дезадаптации человека находится профессиональная деятельность, поскольку она задействует наибольшее количество временных и психологических ресурсов личности.

Целью статьи является теоретическое обоснование особенностей развития дезадаптационных явлений в профессиональной сфере и раскрытие психологических подходов, обеспечивающих их профилактику среди представителей социальной сферы.

Научная новизна состоит в систематизации теоретико-методологических аспектов по проблеме предупреждения профессиональной дезадаптации среди специалистов «помогающих» профессий. Дополнены научные данные в изучаемой области за счет использования комплексного подхода к профилактике профессиональной дезадаптации специалистов социальной сферы, учитывающего специфику психофизиологического, профессионального и социально-психологического аспектов, воздействующих на качественное выполнение своих функций и сохранение профессионального «долголетия».

Привлекает внимание тот факт, что профессиональная деятельность специалистов социальной сферы характеризуется особой спецификой, обусловленной эмоциональной вовлеченностью, сочувствием, необходимостью понимать интересы получателей услуг и моральной ответственностью за результат своей работы. В процессе оказания социальной помощи у специалистов может формироваться состояние длительного психоэмоционального напряжения, являющегося причиной снижения у них производительности труда, учащения межличностных конфликтов, а также развития профессиональной дезадаптации и «эмоционального выгорания».

В этом отношении важными представляются результаты проведенных исследований по проблеме эмоционального выгорания среди специалистов социозащитных учреждений Липецкой области [2, с. 103]. Так, среди



трех показателей, характеризующих наличие синдрома эмоционального выгорания среди представителей социальной сферы, наиболее выраженным оказался показатель «Эмоциональное истощение». Высокий уровень его проявления имеют 39,6 % специалистов, а средний – 34,9 %. Такие значения указывают на наличие психоэмоционального напряжения у специалистов социозащитных учреждений независимо от профессионального стажа.

По второму показателю – «Деперсонализация» – исследователями выявлена меньшая степень его проявления: 17,2 % специалистов имеют высокий уровень, а 22,9 % – средний. При этом наличие высоких значений этого показателя характерно для работников социальной сферы уже с первых лет работы.

Третий показатель – «Редукция личностных достижений» – имеет меньшую степень выраженности. Так, у 19,8 % он находится на среднем уровне и только 1,6 % специалистов имеют высокий уровень его проявления. При этом наибольшая выраженность этого показателя отмечается у специалистов с большим стажем работы – 16–20 и 21–25 лет соответственно.

Таким образом, исследования, проведенные в Липецкой области, свидетельствуют, что у значительной части специалистов социозащитных учреждений отмечается средний уровень выраженности синдрома эмоционального выгорания. В связи с этим особое значение следует уделять выявлению ранних признаков профессиональной деструкции у персонала и своевременно использовать методы и средства профилактической работы.

Следует отметить, что многие из представителей социальной сферы стремятся не только поддерживать уже достигнутый уровень профессиональной компетентности, но даже и повышать его. Нередко трудовая деятельность большинства специалистов «помогающих профессий» не ограничивается рабочими днями, но и может продолжаться в выходные дни. Очевидным становится тот факт, что специалисты – представители системы социальной защиты и социального обслуживания населения, проявляя свои лучшие человеческие

и профессиональные качества, зачастую сами нуждаются в получении психологической помощи.

В связи с этим необходимо уделять внимание сохранению психологических ресурсов специалистов, что позволит предупредить развитие явления профессиональной дезадаптации, синдрома «эмоционального выгорания» и более эффективно осуществлять свои трудовые функции.

Процесс адаптации специалиста, по Медведеву Г. П., может быть представлен в двух видах [1, с. 9]:

– социальная адаптация, связанная с приспособлением человека к социальным компонентам деятельности;

– профессиональная адаптация, относящаяся к непосредственному содержанию профессиональной деятельности.

С позиции А. А. Налчаджяна, «адаптация – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит к состоянию адаптированности» [8, с. 27].

Профессиональная адаптация является одной из стадий профессионального становления личности. При этом в качестве основных психологических новообразований данного этапа становится освоение человеком новой социальной роли, приобретение опыта самостоятельного выполнения трудовых действий, а также формированием профессионально важных качеств [5, с. 10].

Наиболее емкое определение профессиональной адаптации, на наш взгляд, предложено Е. И. Русаковой, П. С. Слободчиковой, М. Г. Синяковой как «процесс вхождения человека в новую или изменившуюся систему профессиональной деятельности, который включает в себя перестройку системы физиологической и психологической регуляции деятельности, а также систем социальных и профессиональных отношений с целью оптимизации профессиональной деятельности» [1, с. 14].

Важную роль в реализации личности в той или иной профессии играет изучение потенциальных возможностей человека с помощью методов профессиональной диагностики



ки, позволяющих выявить индивидуальные соответствия требованиям профессии. В дальнейшем это позволит ему более эффективно выполнять трудовую деятельность. С позиции психологического профессиоведения применение диагностических методов имеет большое значение для построения профессиограммы профессии, а также изучения тех изменений, которые происходят со стороны психической сферы человека при выполнении им конкретной профессиональной деятельности [6, с. 16–17].

В условиях трудовой деятельности человек не только адаптируется к характеру выбранной профессии, но и приспособливает профессию к себе, своим личностным особенностям. В связи с этим важно учитывать ряд аспектов, позволяющих сохранять адаптивные возможности специалистов социальной сферы и влияющие на успешность их трудовой деятельности [1, с. 10–11]:

– психофизиологический аспект, связанный с адаптацией человека к физическим условиям профессиональной среды;

– собственно профессиональный аспект, характеризующий адаптацию к профессиональным задачам, выполняемым операциям, профессиональной информации;

– социальный и психологический аспекты, влияющие на процесс адаптации личности к социальным компонентам профессиональной сферы.

В процессе работы, как правило, происходит формирование динамического равновесия в системе «человек – профессиональная среда». В этом случае возможно повышение эффективности профессиональной деятельности, для которой характерны высокая производительность труда, оптимальные энергетические и нервно-психические затраты, а также состояние удовлетворенности личности от полученных результатов деятельности.

К числу факторов, определяющих успешность протекания процесса адаптации, можно отнести мотивационную, информационную, методическую готовность к выполнению профессиональных функций; политику организа-

ции, учитывающую вопросы адаптации сотрудников; индивидуальные (физиологические и психологические) характеристики субъекта профессиональной деятельности и др.

Стоит обратить внимание на то, что процесс профессионального становления нередко сопровождается конфликтными ситуациями, кризисами, а, следовательно, деструктивными изменениями личности. Согласно Э. Ф. Зееру, «темп и траектория этого процесса детерминируются биологическими и социальными факторами, собственной активностью личности, а также случайными обстоятельствами, жизненно важными событиями и профессионально обусловленными инцидентами» [5, с. 9].

Следует выделить две модели становления профессиональной деятельности, по Л. М. Митиной:

– адаптивная модель имеет наибольшее распространение в периоде становления специалиста в профессии. Трудовая деятельность, как правило, сопряжена с тенденцией приспособления к внешним обстоятельствам (следование алгоритмам решения тех или иных задач, правил, норм);

– модель профессионального развития присуща лицам, стремящимся к профессиональному самовыражению, самореализации в той или иной области профессии. В связи с этим у человека происходит прогрессивное развитие личностных качеств, влияющих на рост профессионализма [9, с. 6–8].

Наряду с положительным явлением профессиональной адаптации к трудовой деятельности, следует учитывать подверженность специалистов социальной сферы явлению профессиональной дезадаптации как распространенному феномену современного времени. Изучением проблемы профессиональной дезадаптации как одного из видов дезадаптации занимались ряд ученых: Ю. А. Александровский, С. В. Бондаренко, М. А. Дмитриева, С. А. Дружилев, Э. Ф. Зеер, Е. И. Русакова, С. А. Трифонова и др.

Профессиональная дезадаптация представляет собой процесс нарушенного взаимодействия работника и профессиональной среды,



проявляющийся в виде негативных изменений в профессиональной деятельности в трех разновидностях [1, с. 19–20]:

– в социально-профессиональной деятельности, связанной с производственными конфликтами, снижением эффективности профессиональной деятельности и др.;

– в структуре личностных характеристик работника, обусловленных снижением мотивации, деструктивными изменениями личности и пр.;

– в функционировании организма (профессионально обусловленные психосоматические заболевания).

Следовательно, профессиональную дезадаптацию можно считать проблемой многоаспектной, что позволяет учитывать взаимосвязь деструктивных изменений на трех уровнях – поведенческом, личностном и организменном.

В процессе профессионального становления личности возможно развитие профессиональных деструкций. Профессиональные деструкции, с позиции Э. Ф. Зеера и М. В. Зинатовой, – «это своего рода защитная реакция организма на неблагоприятные, травмирующие условия профессиональной деятельности» [6, с. 86].

Особое значение на возможность предупреждения деформации личности в профессии играет наличие профессионализма, который будет определять эффективность трудовой деятельности. Следует учитывать тот факт, что специалист может быть хорошо адаптированным к операционально-функциональным компонентам профессиональной среды, то есть обладать необходимыми знаниями, умениями, навыками др. При этом данный человек может иметь признаки дезадаптации к социальным компонентам профессиональной среды, требующим проявления особых психологических качеств. Следовательно, снижение одного из критериев эффективности деятельности указывает на проявление профессиональной дезадаптации только в конкретном аспекте. Причем низкая возможность к адаптации работника к профессии может иметь место лишь в случае устойчиво низкой эффективности по

каждому из значимых для данного учреждения показателей [3, с. 176].

В наши дни одним из ведущих неблагоприятных факторов, влияющих на снижение производительности труда, является стресс, который можно назвать «болезнью» XX–XXI веков. В связи с этим представляется важным учитывать специфику проявления стрессовых реакций в процессе работы и их влияние на адаптационные механизмы. Так, повышенные психические нагрузки, воздействие эмоциональных факторов, связанных с отрицательными переживаниями, способны приводить к системной реакции организма – стрессу.

Отметим, что первые две стадии стресса – «тревога» и «устойчивость» – имеют адаптивное значение. Это, в свою очередь, позволяет человеку поддерживать высокий уровень умственной и физической работоспособности и успешно справиться с ситуацией стресса [10, с. 326]. Однако если в профессиональной деятельности на специалиста воздействуют длительные и особенно интенсивные стрессовые факторы, то может наступить третья стадия стресса – «истощение». При этом создаются предпосылки для развития дезадаптации и патологических явлений со стороны разных органов и систем.

Среди наиболее распространенных факторов стресса деятельности у специалистов социальной сферы, оказывающих как положительное, так и отрицательное влияние на личность работника, его самочувствие, настроение, эффективность деятельности, Р. М. Куличенко выделяет следующие [7, с. 60–62]:

1. Информационные нагрузки. Так, большой объем информации является своеобразным фактором, влияющим на повышение напряженности человека и тем самым приводящим к стрессу (информационный стресс).

2. Информационная неопределенность, связанная с недостатком важной и нужной информации в работе. Это, в свою очередь, приводит к необходимости ее поиска или действиям в условиях неопределенности.

3. Ответственность в процессе выполнения профессиональных задач как важный фактор лиц, работающих в сфере «помогающих» профессий.



Таким образом, ухудшение психосоматического состояния происходит в результате влияния комплекса неблагоприятных факторов и условий собственно профессиональной деятельности и/или личной жизни.

Специфическими последствиями значительных нагрузок на психоэмоциональную сферу, как правило, становятся дезадаптационные явления, синдром эмоционального выгорания у специалистов социальной сферы, влияющие на снижение уровня психосоматического здоровья и качество выполняемой профессиональной деятельности.

В связи с этим следует раскрыть особенности проявления синдрома эмоционального «выгорания» у лиц «помогающих» профессий. Несмотря на то, что интерес к вопросу эмоционального «выгорания» появился в 70-х годах XX века, проблема предупреждения данного состояния является актуальной и в настоящее время. Обращает внимание тот факт, что синдрому «эмоционального выгорания» подвержено 85 % из категории врачей, учителей, психологов, а также специалистов социальной сферы [4, с. 91].

Исследования Г. В. Эйгелиса и В. О. Ивановой свидетельствуют, что тенденция к росту профессионального выгорания наиболее заметно проявляется при стаже работы человека на одном месте от 10 до 15 лет. По шкале деперсонализации высокие показатели деформации выявлены у лиц социомических профессий со стажем 16-20 лет [11, с. 93].

Следует учитывать, что для состояния эмоционального «выгорания» характерно наличие общих признаков с такими состояниями, как стресс, депрессия, утомление, монотония. Поэтому состояние эмоционального «выгорания» можно отнести к группе профессионально-деятельностных, способствующих развитию профессионально-личностных деформаций.

Опасность синдрома эмоционального «выгорания», с позиции Р. М. Куличенко, состоит в том, что многие специалисты по социальной работе не знают о нем. При этом наличие ряда признаков, характерных для данного синдрома, они связывают с утомлением, что тем

самым способно ухудшить и обострить возникшую ситуацию [7, с. 548]. В ситуации же стойкой психической дезадаптации у человека даже могут проявляться клинически выраженные психопатологические синдромы и даже нежелание специалиста продолжать работать в выбранной сфере деятельности.

Таким образом, явление дезадаптации у специалистов, как правило, проявляется в виде различных нарушений со стороны физиологической, эмоциональной, личностной и поведенческой сфер. Поэтому специфическими критериями психофизиологической адаптации (дезадаптации) человека в процессе трудовой деятельности являются состояние здоровья, настроение, уровень тревожности, степень мотивации к деятельности, утомляемости, активность поведения и др.

В связи с этим важным становится проведение психологической диагностики текущего эмоционального состояния работников, особенностей их потребностно-мотивационной сферы личности, механизмов психологической защиты, копинга и других, которые могут быть основой для позитивного развития личности и предупреждения развития дезадаптивных явлений.

Значительная роль в обеспечении условий для сохранения оптимальных показателей устойчивости специалистов к стрессовым ситуациям, с одной стороны, отводится повышению уровня их психосоматического здоровья, а с другой стороны, – выработке у них умений самостоятельно противостоять неблагоприятному влиянию факторов профессиональной среды посредством использования методов саморегуляции психического состояния. Поэтому каждому специалисту необходимо минимизировать влияние наиболее распространенных факторов, способствующих развитию профессионального стресса: сверхурочная работа; однообразная деятельность; психоэмоциональные перегрузки на работе; недостаточно четкое ограничение полномочий и должностных обязанностей человека; неадекватное поведение коллег по работе; недостаточная оплата труда; отсутствие карьерных перспектив и др.



Следовательно, в различных ситуациях рабочей обстановки важным является выработка у специалистов способности преодолевать явление профессиональной дезадаптации. Это, в свою очередь, позволит им сохранить психологическую устойчивость личности в трудные периоды трудовой деятельности.

На основании проведенного теоретического анализа по проблеме развития дезадаптационных нарушений у специалистов социальной сферы, связанных с факторами риска психического здоровья, раскроем *комплексный подход к предупреждению профессиональной дезадаптации*:

1. В целях сокращения периода адаптации на новом рабочем месте для сотрудников со стажем 1-2 года необходимо использовать адаптационные программы, инновационные формы профессиональной поддержки. Для специалистов со стажем работы 10-15 лет особое значение окажут применение программ и технологий в вопросах профилактики профессиональных деформаций [11, с. 94].

Для лиц, занятых в социальной сфере, необходимо организовывать курсы повышения квалификации по профессионально-адаптационной поддержке специалистов, испытывающих трудности реинтеграции в профессию, а также связанные с профессионально-личностным развитием и саморазвитием.

2. Следует повышать стрессоустойчивость личности специалистов к условиям профессиональной среды и межличностному общению, что позволит им сохранять высокие показатели психического функционирования в процессе деятельности, особенно в ситуациях, связанных с увеличением стрессовых нагрузок. Этому будут способствовать овладение специалистами социальной сферы навыками психической саморегуляции (аутотренинг), релаксации, концентрационных упражнений и др.

3. Необходимо учитывать уровень эмоциональной устойчивости и эмпатии у специалистов социальной сферы. Это становится важным, поскольку в практической деятельности они могут сопереживать проблемам клиентов, что способно отрицательно отразиться на их

психоэмоциональной сфере, а также способствовать развитию профессиональной деформации.

4. В процессе трудового дня целесообразным является установление оптимальных перерывов в работе, позволяющих с одной стороны, восстановить свою работоспособность, а с другой стороны, – переключиться от общения с клиентами на отдых, а затем – на решение других профессиональных задач.

5. Следует рационально планировать свою жизнедеятельность в свободное от работы время с целью восстановления показателей психического и соматического здоровья и поддержания необходимого уровня работоспособности. Для этого необходимо соблюдать рациональный режим труда и отдыха (включая сон), режим питания и двигательной активности.

6. Стремиться разделять профессиональную деятельность и личную жизнь. Специалистам социальной сферы не следует переносить профессиональные проблемы (информацию, полученную в процессе трудовой деятельности) в семью. Также не стоит допускать ситуации, чтобы семейная обстановка становилась продолжением профессиональных ролей.

7. Специалистам социальной сферы необходимо использовать личностно-развивающие технологии, способствующие развитию профессиональной идентификации, осуществлению самокоррекции, самоуправления, что позволит повысить уровень их мастерства и профессионально-личностной компетентности в трудовой деятельности.

На основании теоретико-методологического обзора литературных источников по проблеме предупреждения профессиональной дезадаптации специалистов в современных социальных условиях были сформулированы следующие выводы:

1. В системе профилактики дезадаптационных нарушений у специалистов социальной сферы большую роль играет выявление индивидуальных факторов риска нервной системы (стресс-факторов), которые могут привести к снижению психоэмоциональной устойчиво-



сти, а затем и к синдрому эмоционального «выгорания». В связи с этим важным становится использование методов диагностики профессионально важных качеств личности и оценки уровня профессиональной дезадаптации специалистов социальной сферы.

2. Успешность выполнения специалистом своих профессиональных функций во многом будет обусловлена характером протекания периода адаптации молодых (начинающих) специалистов в трех аспектах: психофизиологическом, собственно профессиональном и социально-психологическом. Благоприятное протекание процесса адаптации позволит человеку оптимально соответствовать характеру профессиональной деятельности с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей, морально-волевых качеств и др.

3. Использование методов, направленных на сохранение психического здоровья (саморегуляции психического состояния, поддержания стрессоустойчивости и др.) специалистов «помогающих» профессий, позволит им не только качественно выполнять свои функции и обязанности, но и повышать уровень профессионально-личностной компетентности.

4. Большое значение для сохранения профессионального «долголетия» специалистов играет наличие у них способности к самоорганизации, самообразованию, самоуправлению процессом профессиональной деятельности и стремления к повышению уровня профессионального мастерства. Это, в свою очередь, позволит предупредить наступление редукции со стороны профессионально-личностных качеств специалистов социальной сферы и иметь высокую конкурентноспособность на рынке труда.

АННОТАЦИЯ

В статье приведены факторы, обуславливающие развитие профессиональной дезадаптации среди специалистов «помогающих профессий». В деятельности специалистов социальной сферы показана необходимость сохранения психоэмоциональной устойчивости работников, предупреждения явлений профессиональной дезадаптации, «эмоционального

выгорания» как важного условия обеспечения их продуктивной деятельности. Теоретически обоснованы подходы по предупреждению профессиональной дезадаптации представителей социальной сферы, позволяющие повысить стрессоустойчивость личности специалиста к неблагоприятным факторам трудовой среды и тем самым поддерживать эффективность трудовой деятельности.

Ключевые слова: адаптация, психологическая адаптация, дезадаптация, профессиональная дезадаптация, профилактика профессиональной дезадаптации, стресс, стрессоустойчивость, синдром «эмоционального выгорания», специалисты социальной сферы.

SUMMARY

The article presents the factors that determine the development of professional maladaptation among specialists in “helping professions”. The activities of social specialists show the need to preserve the psycho-emotional stability of workers, prevent the phenomena of professional maladaptation, “emotional burnout” as an important condition for ensuring their productive activities. Theoretically substantiated approaches to the prevention of professional maladaptation of representatives of the social sphere, allowing to increase the stress resistance of the specialist's personality to adverse factors of the working environment and thereby maintain the efficiency of labor activity.

Key words: adaptation, psychological adaptation, maladaptation, professional maladaptation, prevention of professional maladaptation, stress, stress resistance, burnout syndrome, specialist in social work.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптация и дезадаптация персонала: теория и практика: пособие для студентов и слушателей по образовательным программам в области управления персоналом и практических специалистов кадровых служб / Е. И. Русакова, М. Г. Синякова, П. С. Слободчикова // Екатеринбург, 2012. – 118 с.

2. Данковцев О. А., Маскалянова С. А., Саранча Е. В. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у специали-



стов социозащитных учреждений // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 9. – С. 99–104.

3. Дружилов С. А. Профессиональные деформации как индикаторы дезадаптации и душевного неблагополучия человека // Сибирский педагогический журнал. – № 6. – 2010. – С. 171–178.

4. Жариков П. Н. Борьба с синдромом «профессионального выгорания» социальных работников // Работник социальной службы. – 2011. – № 4. – С. 91–103.

5. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

6. Зеер Э. Ф., Зиннатова М. В. Психологическое профессиоведение: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 135 с.

7. Куличенко Р. М. Синдром эмоционального «выгорания» как профессиональная проблема социального работника // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2011. – № 12-2 (104). – С. 547–550.

8. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

9. Психологическое сопровождение выбора профессии: научно-методическое пособие / под ред. д-ра психол. наук Л. М. Митиной. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 184 с.

10. Психофизиология: учебник для вузов / под ред. Ю. И. Александрова. – СПб.: Питер, 2014. – 464 с.

11. Эйгелис Г. В., Иванова В. О. Синдром профессионального выгорания и его профилактика у представителей социомических профессий // Актуальные проблемы экономики и менеджмента. – 2014. – № 1. – С. 90–95.



**Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец,
В. В. Иохвидов**

УДК 159.9

АТРИБУЦИЯ СИТУАЦИЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ПАРАМЕТРАХ ОПАСНОСТИ/БЕЗОПАСНОСТИ НОСИТЕЛЯМИ ОСНОВНЫХ ХРОНОБИОТИПОВ

Приоритетная социальная и индивидуальная ценность безопасности объясняет устойчивое организационное внимание различных общественных структур и возрастающий исследовательский интерес представителей целого ряда отраслей научного знания к ее проблематике. Интенсивное изучение психологической составляющей многоаспектных вопросов безопасности способствовало оформлению в пространстве психологических дисциплин относительно нового для исследовательской практики предметного поля психологии безопасности [3].

В настоящее время психология безопасности рассматривает широкий спектр психологических проблем, связанных с феноменом безопасности и процессами ее обеспечения/самообеспечения (сохранения, восстановления, достижения, повышения). В эмпирических работах по данной тематике анализируются проявления безопасности/опасности в различных условиях, средах и ситуациях, характеризуются психические механизмы ее процессов, выводятся эмпирические закономерности, делаются предметные выводы и обобщения. В немалой степени развитию психологии безопасности способствует изучение предпосылок нарушения безопасности в обстоятельствах, значимых для других психологических отраслей, – педагогической, социальной, военной, юридической психологии, психологии профессиональной деятельности и др. Соответственно, исследования проводятся на выборках, разли-



чающихся по возрастному, половому, социальному, трудовому и психологическому статусу, расширяя тем самым интерпретационный потенциал получаемого знания. Наряду с созданием и постоянным обогащением эмпирической базы становлению психологии безопасности способствует содержательное и функциональное уточнение феноменов и процессов безопасности/опасности с использованием широкого спектра теоретических подходов (личностного, ресурсного, сценарного, темпорального, компетентностного и др.), систематизация категориального аппарата, разработка предметных концепций и теорий.

Несмотря на несомненно позитивную динамику развития научных представлений по психологии безопасности, в ее предметном поле остаются достаточно существенные проблемы. Их основная часть связана с поиском путей и средств непосредственного опытного изучения значимой для нее феноменологии, что в настоящее время ограничивается недопустимостью по этическим основаниям экспериментального помещения людей в условия прямой опасности их жизни и здоровью. Учитывая то, что неопределенность в ряде работ обоснована одним из ведущих ассоциатов опасности [14; 15], ее ситуации могут рассматриваться субъективным прообразом опасности, на практике при некоторых условиях перерождающимся в последнюю. В данном аспекте актуально то, что, не продуцируя своим субъектам прямые угрозы жизни и здоровью, неопределенность обладает потенциалом использования для изучения значительной части феноменов и процессов, составляющих проблематику психологии безопасности.

Категория неопределенности ранее уже попадала в исследовательскую тематику психологии безопасности, но преимущественно при изучении ее феноменологии в связи с некоторым уровнем развития у субъектов толерантности к неопределенности. Так, у субъектов с разным уровнем толерантности к неопределенности выявлялись корреляты времени безопасности [16] и особенности ее сценарного конструирования [8]. Кроме того, имеется

опыт теоретического рассмотрения организационных вызовов психологии корпоративной безопасности в условиях неопределенности [13]. Однако, возможности привлечения категории неопределенности для эмпирических исследований проблем психологии безопасности, вероятно, этим не исчерпываются, но требуют дальнейшей разработки. Продвижению в понимании данных возможностей может способствовать, в частности, установление и изучение различий в атрибутировании качествами опасности/безопасности ситуаций неопределенности субъектами, различающихся по своим психологическим особенностям. Такого рода атрибутирование, характеризуя субъективный настрой, проектирует реальное, успешное или не успешное с точки зрения безопасности, поведение последних в соответствующих обстоятельствах. Следовательно, данная информация не только задает направление расширения исследовательского потенциала психологии безопасности, но и обладает реальной прогностической ценностью практического характера.

Недостаточная изученность на теоретическом уровне и существенный потенциал значимости практического решения обозначенного вопроса определили наше обращение в рамках предлагаемого исследования к следующей *проблеме*: определяют ли особенности субъекта атрибутирование им ситуаций неопределенности качествами опасности/безопасности?

Решение поставленной проблемы может проводиться на материале некоторого набора психологических черт или их некоторой типологии. Реализуя поисковое исследование, считаем более продуктивным воспользоваться в данном случае типологическим подходом.

В условиях множественности выдвигаемых психологической наукой вариантов дифференциации психотипов (например, экстраверт/интроверт, интернал/экстернал и многие другие) важным представляется выбор их оснований при разных контекстах изучения человека. В психологии безопасности накоплен достаточно значительный опыт изучения ее



феноменов и процессов на субъектах, различающихся, например, по соматическому заболеванию [2], по социальному [5], возрастному [11], гендерному [10] и профессиональному [12] статусам. Как показали полученные результаты, все они в большей или меньшей степени оказывают влияние на феномены и процессы безопасности. Однако среди множества релевантных безопасности субъективных и объективных параметров выделяется параметр времени, обладающий непреходящей ценностью для человека и в немалой мере в связи с его безопасностью.

При рассмотрении психологических вопросов безопасности ранее уже использовалось темпоральное измерение, что позволило констатировать его ведущую роль для этой проблематики [6]. Более того, ставился вопрос о подчинении феноменов и процессов безопасности определенным ритмам [7]. Неопределенность в качестве одного из наиболее очевидных своих параметров также имеет параметр времени. В ее исследованиях эксплицитно прослеживается идея, согласно которой время, как минимум, влияет на уровень и продолжительность неопределенности, усиливая или ослабляя одновременно безопасность/опасность субъекта. Соответственно, можно констатировать существование определенных предпосылок для изучения психологических аспектов явлений и процессов безопасности, а также неопределенности в параметрах времени.

Для решения проблемы данного исследования немаловажно и то, что в современной науке уже имеется несколько типологий, различающих людей по распределению в течение дня физической и интеллектуальной активности (темпоральный параметр). Наибольшее признание получило подразделение хронобиотипов на «сова», «журавль» и «голубь» [17], однако, предлагаются и другие деления (например, менее приняты в обыденной практике хронобиотипы «дельфин», «лев», «медведь» и «волк» [1]). Кроме того, на сегодняшний момент уже разработан ряд тестовых методик по определению хронобиотипов человека (Мюнхенский опросник для определения хро-

нотипа Т. Реннеберга, М. Мерроу, международная анкета Остберга, тест А. А. Путилова, тест Хильдебрандта, температурный тест Индекса Робинсона, Е.А. Кондратенковой, Н.О. Мартусевича). Таким образом, для рассмотрения заявленной проблемы представляется перспективным и возможным использование типологии, учитывающей темпоральное изменение активности человека.

Соответственно, целью нашего исследования выступило изучение особенностей атрибуции ситуаций неопределенности в параметрах опасности/безопасности носителями основных хронобиотипов.

Поставленная цель определила постановку следующих эмпирических задач: построить массив параметров опасности/безопасности, лежащих в основе субъективного атрибутирования ситуаций неопределенности; установить их оценки в диапазоне «совершенно безопасная – высоко опасная» субъектами с разными хронобиотипами; выявить сходство и различия в субъективном атрибутировании ситуаций неопределенности в параметрах опасности/безопасности в зависимости от хронобиотипа.

Респондентами на добровольной основе выступило 200 человек: сотрудники полиции, пожарные, спасательные и сервисные столичные и региональные (СКФО) службы, по роду своей деятельности профессионально взаимодействующие с различными проявлениями неопределенности (средний возраст – 32,8 лет, соотношение мужчин и женщин 72:28).

В качестве основных эмпирических методов использовались опрос (по авторским материалам) и тестирование (методика изучения хронобиотипа Е. А. Кондратенковой, Н. О. Мартусевича). Для обработки эмпирических данных применялся t-критерий Стьюдента.

В силу поискового характера исследования его начальным шагом выступило построение задания для изучения особенностей атрибутирования ситуаций неопределенности в параметрах опасности/безопасности. При этом учитывалась установленная нашими предшественниками неоднородность неопределенности, поддающаяся дифференциации по ряду



оснований [4]. Было использовано ее деление по основному источнику (количественная, информационная, стоимостная, профессиональная, ограничительная, внешнесредовая) и направленности (неопределенность в отношении собственных целей и действий, неопределенность в отношении действия оппонента, неопределенность в отношении ситуации) [9; 18], значительно дополняющие друг друга.

В итоге респондентам предлагалось следующее задание: «Вы участвуете в исследовании, направленном на изучение субъективно значимых параметров опасности/безопасности ряда ситуаций с признаками неопределенности. Прочитайте представленные ниже описания 9 ситуаций и кратким перечислением укажите, какой характеристикой/свойством для каждой из неопределенностей можно, по вашему мнению, определить вероятную для нее опасность/безопасность. Для нас интересны все возможные для вас варианты, исключая категорию «неопределенность». Старайтесь не повторяться, выделять специфические для каждой ситуации параметры опасности/безопасности. Перечень ситуаций неопределенности: 1) ситуация со значительным числом объектов или элементов; 2) ситуация с недостатком информации или ее неточностью; 3) ситуация со слишком дорогой или недоступной платой за определенность; 4) ситуация с недостаточным профессионализмом лица, принимающего по ней какое-либо важное решение; 5) ситуация с нехваткой времени, ресурсов для принятия решения; 6) ситуация с зависимостью от внешней среды; 7) ситуация с неопределенностью ваших целей и действий; 8) ситуация с неопределенностью целей и действий вашего оппонента; 9) ситуация с неопределенностью самой ситуации».

Перечисленные в задании ситуации неопределенности при обработке результатов получили соответственно своей последовательности следующие содержательно локализованные авторские обозначения: 1) многокомпонентная; 2) инфодефицитарная; 3) ценонеадекватная; 4) некомпетентностная; 5) ресурсодефицитарная; 6) средозависимая; 7) субъект-

детерминированная; 8) оппонент-детерминированная; 9) самодетерминированная.

Анализ первого опытного этапа исследования показал, что все предложенные респондентам типы ситуаций неопределенности соотносятся ими с некоторыми признаками опасности. При выполнении задания полные отказы от выполнения задания отсутствовали. Зафиксирован отказ от атрибутирования отдельных ситуаций неопределенности – 28 ситуаций (12 респондентами). Наибольшее количество отказов атрибутирования относилось к оппонент-детерминированной и самодетерминированной ситуациям неопределенности.

В итоге был составлен массив доминирующих (с частотой по выборке $\geq 50\%$) атрибуций признаков опасности/безопасности рассмотренных типов неопределенных ситуаций (табл. 1).

В состав массива атрибуций ситуаций неопределенности в параметрах опасности/безопасности вошло 26 категорий. Содержательный анализ показывает их подавляющую принадлежность к проявлениям опасности, единичную (осторожность, сверхответственность) – безопасности. Единичный перечень категорий (динамичность, новизна) может рассматриваться условно амбивалентным относительно опасности/безопасности.

Таким образом, ситуации неопределенности на субъективном уровне соотносятся, прежде всего, с появлением некоторой опасности для человека, что, в принципе, соответствует предшествующим исследованиям, обозначившим неопределенность в качестве важнейшего фактора и составляющей опасности.

Повторение категорий атрибутирования по разным типам ситуаций неопределенности носило единичный характер и не попало в состав полученного массива. Достигнутое отсутствие пересечений сделало его удобным для продолжения исследования.

Тестирование по методике Е. А. Кондратенковой, Н. О. Мартусевича привело к получению следующего распределения хронобиотипов респондентов: «жаворонок» ($n=58$, т. е. 29 % выборки), «голубь» ($n=78$, т. е. 39 %), «сова» ($n=64$, т. е. 32 %). Таким образом, в



Таблица 1
Распределение признаков опасности/безопасности, атрибутируемых ситуациям неопределенности (с частотой $\geq 50\%$)

Типы ситуаций неопределенности	Атрибутируемые признаки опасности/безопасности (частота по выборке)
Многокомпонентная	сложность (92 %), избыточность (73 %), нагроможденность (51 %)
Инфодефицитарная	неясность (93 %), неточность (88 %), неизвестность (58 %)
Ценонеадекватная	недоступность (95 %), дороговизна (71 %)
Некомпетентная	непрофессионализм (97 %), некомпетентность (64 %), неопытность (53 %)
Ресурсодефицитарная	спешка (80 %), загруженность (72 %), сверхответственность (59 %)
Средозависимая	давление (68 %), неожиданность (53 %), новизна (51 %)
Субъект-детерминированная	нерешенность (77 %), непонятность (65 %), нерешительность (57 %), осторожность (52 %)
Оппонент-детерминированная	коварность (68 %), непредсказуемость (54 %)
Самодетерминированная	случайность (62 %), динамичность (55 %), противоречивость (51 %)

состав респондентов вошли представители всех хронобиотипов, что позволяет проводить на их материале следующий опытный этап исследования.

Далее респондентам было предложено задание по субъективному шкалированию элементов полученного массива атрибуций си-

туаций неопределенности в заданный период времени. Данный этап опытной работы проводился с каждой группой респондентов дважды, в момент времени, соответствующий пику (max) и наибольшему спаду (min) работоспособности их хронобиотипа. Наш график имел следующий вид: «жаворонки» – в 11 (max) и в 19 (min) часов, «совы» – в 9 (min) и 14 (max) часов, «голуби» – в 15 (max) и 18 (min) часов. Предлагаемое им задание имело вид: «Оцените по 7-балльной шкале степень опасности ситуаций, характеризующихся: 1) давлением внешних обстоятельств; 2) динамичностью происходящего; 3) дороговизной информации; 4) загруженностью участников; 5) избыточностью информации; 6) коварностью оппонента; 7) нагроможденностью обстоятельств ситуации; 8) недоступностью информации о происходящем; 9) неизвестностью значимых вопросов; 10) некомпетентностью руководителя; 11) неожиданностью развития ситуации; 12) неопытностью руководителя; 13) непонятностью происходящего; 14) непредсказуемостью развития ситуации; 15) непрофессионализмом руководителя; 16) нерешенностью вопросов цели, средств и т. п.; 17) нерешительностью участника; 18) неточностью имеющейся информации; 19) неясности целей, возможностей; 20) новизной происходящего; 21) осторожностью участников; 22) противоречивостью поступающей информации; 23) сверхответственностью исхода; 24) сложностью ситуации; 25) случайностью происходящего; 26) спешкой участников. Оценочная шкала имеет вид: 1 – совсем безопасная; 2 – безопасная; 3 – скорее безопасная, чем опасная; 4 – сомневаюсь, и опасная, и безопасная; 5 – скорее опасная, чем безопасная; 6 – опасная; 7 – высоко опасная».

По итогам выполнения задания составлено распределение средних значений оценок показателей опасности разных типов ситуаций, данных представителями трех хронобиотипов в период пика (max) и спада (min) их работоспособности (табл. 2).

Согласно полученным результатам, все элементы составленного массива рассматриваются респондентами в качестве показателей опасности ситуаций неопределенности.



Таблица 2

Распределение средних оценок* показателей опасности ситуаций неопределенности, данных тремя хронобиотипами в период пика (max) и спада (min) их работоспособности

Показатели опасности ситуации	Средняя оценка	Жаворонок		Голубь		Сова	
		Пик	Спад	Пик	Спад	Пик	Спад
давление	4,7	4,7	4,8	4,7	4,8	4,6	4,7
дороговизна	5,5	5,2	5,7	5,2	5,6	5,1	6,0
динамичность	6,4	6,4	6,5	6,3	6,4	6,4	6,5
загруженность	5,0	4,5	5,4	4,7	5,3	4,4	5,6
избыточность	5,8	5,6	6,1	5,7	5,8	5,8	5,9
коварность	5,9	5,4	6,4	5,7	6,1	5,5	6,5
нагроможденность	5,2	5,2	5,3	5,2	5,2	5,1	5,2
недоступность	6,0	5,7	6,3	5,9	6,1	5,6	6,4
неизвестность	5,6	5,3	5,9	5,5	5,7	5,2	6,0
некомпетентность	5,4	5,1	5,8	5,2	5,5	5,1	5,7
неожиданность	6,4	6,3	6,5	6,4	6,5	6,4	6,4
неопытность	5,5	5,2	5,8	5,4	5,6	5,2	5,8
непонятность	5,2	4,9	5,4	5,1	5,4	4,9	5,2
непредсказуемость	5,9	5,4	6,4	5,6	6,2	5,7	6,1
непрофессионализм	4,9	4,7	5,1	4,8	5,1	4,7	5,1
нерешенность	4,9	4,5	5,3	4,5	5,3	4,6	5,2
нерешительность	5,3	5,1	5,5	5,1	5,4	4,9	5,6
неточность	5,3	5,1	5,5	5,1	5,5	5,1	5,5
неясность	5,7	5,3	6,1	5,2	6,1	5,4	6,1
новизна	6,0	6,0	6,1	5,9	6,0	6,0	6,1
осторожность	3,9	3,8	4,0	3,6	4,1	3,7	4,2
противоречивость	5,8	5,8	5,9	5,8	6,0	5,7	5,8
сверхответственность	5,7	5,5	5,9	5,4	6,0	5,5	5,9
сложность	6,4	6,4	6,5	6,3	6,4	6,4	6,5
случайность	4,6	4,6	4,7	4,5	4,6	4,6	4,6
спешка	5,9	5,7	6,0	5,6	6,2	5,6	6,3

*Примечание: Распределение получено по семибальной шкале: 1 – совсем безопасная; 2 – безопасная; 3 – скорее безопасная, чем опасная; 4 – сомневаюсь, и опасная, и безопасная; 5 – скорее опасная, чем безопасная; 6 – опасная; 7 – высоко опасная. опасная, чем безопасная; 6 – опасная; 7 – высоко опасная.

Анализ распределения средних по группе респондентов оценок показателей опасности показывает значительное смещение ситуаций неопределенности к полюсу опасности по 8 из 9 рассматриваемых типов ситуаций неопределенности: уровень «опасности» получили показатели сложность и избыточность (многокомпонентная ситуация), неясность и неизвестность (инфодефицитная ситуация), недоступность и дороговизна (ценонеадекватная ситуация), неопытность (некомпетентная ситуация), спешка и сверхответственность

(ресурсодефицитная ситуация), неожиданность и новизна (средозависимая ситуация), коварность и непредсказуемость (оппонент-детерминированность), динамичность и противоречивость (самодетерминированная ситуация). По субъект-детерминированной ситуации неопределенности параметры нерешенность, непонятность и нерешительность достигли уровня оценки «скорее опасная, чем безопасная». Единственный параметр «осторожность» получил среднюю оценку, относящуюся к нейтральной «скорее безопасная, чем опасная».



Таким образом, все вошедшие в составленный массив элементы атрибутируются респондентами в качестве реальных показателей опасности ситуаций неопределенности.

Анализ полученных распределений на основе *t*-критерия Стьюдента показал статистически значимые различия (при $t_{эмп0,5}=2$, $t_{эмп0,1}=2,68$) между парами последовательностей оценок, соответствующих «пику» и «спаду» работоспособности хронобиотипов «жаворонок» ($t_{эмп.}=2,6$), «голубь» ($t_{эмп.}=2,1$) и «сова» ($t_{эмп.}=2,6$). Таким образом, на уровне статистической тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,01$) выявлено различие между атрибуциями ситуаций неопределенности в параметрах опасности/безопасности носителями основных хронобиотипов, приводимыми в период подъема и спада функциональных возможностей их организма.

Отметим также обнаруженную закономерность, согласно которой в период пика функциональных возможностей организма у представителей всех рассмотренных хронобиотипов отмечается снижение оценок опасности рассматриваемых показателей по следующим типам ситуаций неопределенности: инфодефицитарная, ценонеадекватная, некомпетентностная, ресурсодефицитарная, субъект- и оппонент-детерминированная. Такое снижение не зафиксировано по ситуациям неопределенности типа многокомпонентная, средозависимая и самодетерминированная. Предполагаем, что повышение работоспособности сопровождается ростом уверенности в своей способности справиться с опасностью в отношении ситуаций, неопределенность которых в некоторой мере зависит от действий человека. Ситуации с неопределенностью объективной природы не снижают атрибутируемую опасность в благоприятные для всех хронобиотипов периоды.

Было также установлено, что вне зависимости от хронобиотипа спад функциональных возможностей организма сопровождается возрастанием, по сравнению со средней, оценки показателей опасности ситуации. По убыванию среднего прироста оценки показателей опасности ситуаций неопределенности распредели-

лись следующим образом: «сова» – 0,45; «жаворонок» – 0,44; «голубь» – 0,15.

Проведенное исследование, посвященное изучению особенностей субъективной атрибуции ситуаций неопределенности в параметрах опасности/безопасности носителями основных хронобиотипов, реализовало заявленную цель. В его рамках построен массив параметров опасности/безопасности, лежащих в основе субъективного атрибутирования ситуаций неопределенности, включающий 26 элементов; установлены оценки этих параметров в диапазоне «совершенно безопасная – высоко опасная» субъектами с разными хронобиотипами; выявлены сходства и различия в атрибутировании ситуаций неопределенности в параметрах опасности/безопасности в зависимости от хронобиотипа.

По результатам исследования сделаны следующие основные выводы:

1. Ситуации неопределенности нескольких типов (многокомпонентная, инфодефицитарная, ценонеадекватная, некомпетентностная, ресурсодефицитарная, средозависимая, субъект-детерминированная, оппонент-детерминированная, самодетерминированная) атрибутируются в параметрах опасности/безопасности.

2. Атрибутирование ситуаций неопределенности в параметрах опасности вне зависимости от хронобиотипа субъекта различается в периоды подъема и спада функциональных возможностей организма их представителей.

3. В период пика функциональных возможностей организма у представителей всех рассмотренных хронобиотипов отмечается снижение оценок опасности рассматриваемых показателей по инфодефицитарному, ценонеадекватному, некомпетентностному, ресурсодефицитарному, субъект- и оппонент-детерминированному типам ситуаций неопределенности.

4. Вне зависимости от хронобиотипа спад функциональных возможностей организма сопровождается возрастанием, по сравнению со средней, оценки показателей опасности ситуации.

Таким образом, ситуация неопределенности может изучаться с позиции опасности/бе-



зопасности. Кроме того, субъективное атрибутирование опасности/безопасности имеет темпоральное измерение. Очевидно, поднятая проблематика требует дальнейшей разработки с использованием материалов, представленных в данной статье.

АННОТАЦИЯ

В работе изучались особенности атрибуции ситуаций неопределенности в параметрах опасности/безопасности носителями основных хронобиотипов. Установлено, что вне зависимости от хронобиотипа субъекта атрибутирование ситуации неопределенности в параметрах опасности/безопасности различается в периоды подъема и спада функциональных возможностей организма их представителей. В период пика функциональных возможностей организма у представителей всех рассмотренных хронобиотипов отмечается снижение оценок опасности рассматриваемых показателей по значительному перечню типов ситуаций неопределенности. Вне зависимости от хронобиотипа спад функциональных возможностей организма сопровождается возрастанием оценки показателей опасности ситуации.

Ключевые слова: опасность, ситуация неопределенности, атрибутирование, хронобиотип, работоспособность.

SUMMARY

The paper studied the features of attribution of situations of uncertainty in the parameters of danger/safety by carriers of the main chronobiotypes. It is established that regardless of the chronobiotype of the subject, attribution of the situation of uncertainty in the parameters of danger/safety differs during periods of rise and decline of the functional capabilities of the organism of their representatives. During the peak of the functional capabilities of the organism, representatives of all chronobiotypes under consideration have a decrease in the hazard estimates of the indicators under consideration for a significant list of uncertainty situations. Regardless of the chronobiotype, the decline in the functional capabilities of the organism is accompanied by an increase in the assessment of the indicators of the danger of the situation.

Key words: danger, uncertainty situation, attribution, chronobiotype, operability.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бреус М. Всегда вовремя. Узнайте свой хронотип и живите в согласии со своим биоритмом. – М.: Манн, Иванов и Фербер (МИФ), 2017. – 380 с.

2. Иванов М. С. [и др]. Представления об угрозах личной безопасности у больных кардиологического профиля // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2019. – № 8. – С. 78–84.

3. Иохвидов В. В., Ованесян И. Г. Историческая ретроспектива развития представлений о психологической безопасности личности // Вопросы истории. – 2021. – № 9-1. – С. 211–219.

4. Кондрашихина О. А. Виды ситуаций неопределенности: разнообразие классификаций [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Psihologia/29499.doc.htm (дата доступа: 14.03.2022).

5. Коропец О. А. Представления студентов о психологической безопасности профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/19PSMN620.pdf> (дата доступа: 14.03.2022).

6. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Время опасности и безопасности в субъектном опыте студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 231–236.

7. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Ритмы психологической безопасности личности // Безопасность и развитие личности в образовании: матер. III Всерос. научн.-практ. конф. (Таганрог, 19-21 мая 2016 г.). – Таганрог: Северо-Кавказский научный центр высшей школы ФГАОУ ВПО Южный федеральный университет (Ростов-н/Д.), 2016. – С. 70–73.

8. Краснянская Т. М., Тылец В. Г., Ляхов А. В. Сценарное конструирование безопасности студентами с разным уровнем толерантности к неопределенности [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/58PSMN420.pdf> (дата доступа: 14.03.2022).



9. Кригер Е. Э. Типы ситуаций неопределенности в профессиональной деятельности педагога // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2014. – № 1 (142). – С. 9–12.
10. Онучина В. А. Гендерные стереотипы и психологическая безопасность личности // Публичное/частное в современной цивилизации: матер. XXII Рос. научн.-практ. конф. (с междунар. участием) (Екатеринбург, 16-17 апреля 2020 г.). – Екатеринбург: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Гуманитарный университет», 2020. – С. 404–407.
11. Смирнова О. В. Представления о безопасности в юношеском возрасте: половой и гендерный аспект // Женщина в российском обществе. – 2020. – № 1. – С. 85–100.
12. Столярчук Е. А. [и др.]. Роль субъективных факторов в обеспечении психологической безопасности в IT-деятельности [Электронный ресурс] // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2021. – С. 342–358. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47694201&selid=47694228> (дата доступа: 14.03.2022).
13. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Организационные вызовы психологии корпоративной безопасности в условиях неопределенности // Социальная психология: вопросы теории и практики: матер. VI Междунар. научн.-практ. конф. памяти М. Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (12-13 мая 2021 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 558–560.
14. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психолингвистические особенности функционирования концептов «угроза» и «опасность» в русском и французском языковом сознании // Вопросы психолингвистики. – 2021. – № 4 (50). – С. 56–77.
15. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психолингвистическое исследование концептов «опасность» и «безопасность» в языковом сознании студентов // Вопросы психолингвистики. – 2020. – № 1 (43). – С. 84–97.
16. Тылец В. Г., Краснянская Т. М., Ляхов А. В. Корреляты времени безопасности у субъектов с разным уровнем толерантности к неопределенности // Гуманизация образования. – 2020. – № 5. – С. 29–42.
17. Шапошникова В. И. Биоритмы – часы здоровья. – М.: Советский спорт, 1991. – 63 с.
18. Blythe R. H., Jr. More on decision-making // Air University Review. – 1972. – January – February.





ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



А. В. Черная, К. С. Панченко

УДК 159.9.07

ДИЗАЙН-ПРОЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ПРЕДИКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ АБИТУРИЕНТОВ НА ЭТАПЕ ПОСТУПЛЕНИЯ В ВУЗ

Выполнено в рамках гранта на обучение по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре Южного федерального университета № 1226

В рамках данной статьи обсуждаются этапы проектирования диссертационного исследования личностных предикторов профессионального самоопределения абитуриентов на этапе поступления в вуз: постановка проблемы; формулировка темы; определение целей, предмета, теоретических и эмпирических задач. Под проектированием (дизайном) исследования понимается процесс выбора методологии и структурирования процедур сбора и анализа конкретных переменных [15]. В аналитических и инструментальных целях использована система SciVal.

В ходе обсуждения проблемы исследования профессионального самоопределения мы исходили из того, что в связи с расширением информационных ресурсов и активным использованием цифровых сервисов поиска информации о профессиях, кардинально меняется ситуация профессионального самоопределения и выбора профессии на этапе поступления в вуз. В связи с этим в ходе изучения профессионального самоопределения значимым аспектом является анализ личностных особенностей субъектов выбора профессии. Прогностическая функция личностных особенностей как предикторов профессионального самоопре-



ления объясняется тем, что личность в совокупности ее качеств, черт, индивидуально-типологических особенностей выступает определяющим звеном оптимального профессионального выбора.

В связи с этим одна из теоретических доминант диссертационного исследования – ориентация на личность (personality orientation). В работах по профессиональному самоопределению представлены традиционные для психологии личности конструкты, личностные особенности, черты, характеристики, показавшие вклад в профессиональное самоопределение (Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер, Н. С. Пряжников); профессиональный выбор (С. Н. Чистякова, D. Brown, D. E. Super, M. L. Savickas). Отдельно рассматриваются личностные особенности профессиональной ориентации (В. А. Толочек, А. Г. Грецов, J. D. Crites, J. Harris-Bowlsbey); адаптации к профессии (D. E. Super, Knasel E. G., L. Nota et al.). Все это позволяет исследовать вклад личностных особенностей, черт, характеристик как предикторов профессионального развития и, в частности, профессионального самоопределения.

Категория «предиктор» активно используется в науке. В естественных науках – для характеристики прогноза состояния системы [21]. В психологии категория «предиктор», согласно словарю Американской Психологической Ассоциации (APA), определяется как переменная, используемая для оценки и прогнозирования будущих событий или обстоятельств [22].

Предиктор также рассматривается в качестве исходной характеристики индивида и его окружения, по которой может прогнозироваться другая целевая характеристика. И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, В. И. Трубников и др. подразделяют предикторы по характеру прогнозируемых эффектов на межуровневые (в структуре индивидуальности), онтогенетические, профессиональные, клинические [10].

В психологии личности обширное поле составляют параметры и черты личности, которые обуславливают другие психологические

категории, такие как академическая успеваемость (A. Furnham, A. Vedel); склонность к альтруизму (M. C. Ashton, Е. П. Ильин), самооценка способностей (P. L. Ackerman, S. D. Wolman, A. C. Neubauer), которые могут быть рассмотрены как предикторы указанных категорий и использоваться в целях предиктивного анализа.

Предиктивная (прогнозная) аналитика содержит множество статистических методов, в том числе предиктивный анализ, который направлен на прогнозирование будущих событий [19]. В социогуманитарных науках предиктивный анализ осуществляется в рамках изучения поведения и будущих действий людей; прогнозирования реакций на различные трудности, возникающие на пути к достижению цели.

Применительно к психологии профессионального развития личностные черты исследуются как предикторы карьерного успеха, влияющие на достижение карьерных целей (A. Hirschi, D. Spurk, N. Dries); возникновение карьеризма в процессе профессионального становления (Л. М. Митина, С. Т. Джанерьян); профориентационной работы с целью подбора соответствующей личности профессии (A. Hirschi, S. D. Brown, Э. Ф. Зеер, Е. Ю. Пряжникова).

В психологии в регрессионном анализе предиктор используется как независимая переменная с целью выявления сопряженности компонентов и прогнозирования возможных изменений в них (N. R. Draper, С. Г. Радченко, H. Smith) [16].

Таким образом, категория «предиктор», используемая в рамках предиктивного анализа позволяет выявить перечень личностных факторов (обуславливающих, прогнозирующих) их влияние на психологические процессы. В рамках настоящего исследования, на процесс профессионального самоопределения и определение их прогностической функции.

Исследование личностных предикторов профессионального самоопределения и их прогностической функции представляется актуальным на этапе выбора профессии, в институ-



циональном плане – на этапе поступления в вуз, в том числе в связи с практико-ориентированной задачей психологического сопровождения профессионального самоопределения абитуриентов. В связи с этим тема диссертационного исследования сформулирована как «Личностные предикторы профессионального самоопределения абитуриентов на этапе поступления в вуз». Основная цель диссертационного исследования: изучение личностных предикторов профессионального самоопределения абитуриентов на этапе поступления в вуз. Предмет исследования: особенности личностных предикторов профессионального самоопределения на этапе поступления в вуз.

Нами спроектированы пять основных теоретических задач диссертационного исследования.

Во-первых, изучить прогностические функции личностных предикторов в процессе профессионального самоопределения абитуриентов на этапе поступления в вуз.

Для решения данной задачи важен анализ методологических оснований в исследовании личности. В отечественной психологии наиболее значимы следующие положения: личность как единство и индивидуальность всех жизненных и психологических проявлений человека (Л. С. Выготский) [3]; личность как субъект и серия событий, включающая в себя совокупность внутренних условий, через которые видоизменяются внешние воздействия (С. Л. Рубинштейн) [11]; личность как субъект деятельности (А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский) [6]; личность как особое психическое образование, целостная психологическая структура (Л. И. Божович) [2]. В данном контексте профессиональное самоопределение рассматривается как деятельность, которая выражается в характерных чертах осознания себя и своих индивидуальных качеств (Е. А. Климов) [5]; в поиске и нахождении личностного смысла в профессиональной деятельности (Н. С. Пряжников) [9]; в нахождении собственного смысла и проявления активности (Э. Ф. Зеер) [4].

В работах зарубежных авторов обнаруживает себя важная для цели нашего исследования

идея о связи профессии с мотивационной и ценностной ориентацией личности (F. Parsons); личностных черт с предпочтениями определенного рода занятий, которые определяют дальнейший профессиональный выбор (J. L. Holland); в выборе профессии и планировании карьеры (D. A. Gray, F. M. Gault, S. T. Meier); в дальнейшем карьерном развитии (D. E. Super, M. L. Savickas, C. M. Super).

Во-вторых, провести ранжирование личностных качеств как возможных предикторов (включая мотивы выбора профессии, личностные ориентации в выборе вуза, самооффективность) с последующим прогнозированием их вклада в успешное профессиональное самоопределение абитуриентов на этапе поступления в вуз.

Исследование структуры личности и ее индивидуально-психологических особенностей являются важным аспектом в изучении профессионального самоопределения. Теории личности характеризуются большим разнообразием элементов, которые входят в структуру личности и факторами, которые объединяют эти элементы в систему. Ранжирование личностных конструктов, релевантных теме «профессиональное самоопределение», представляется значимым на основе анализа традиционных концепций и теорий личности, а также классических личностных методик.

Предварительный анализ теорий личности показывает, что наиболее значимыми личностными конструктами, которые могут обуславливать профессиональное самоопределение, являются: мотивационная сфера человека и ее мотивационные линии (А. Н. Леонтьев); направленность с устойчивой доминирующей системой мотивов (Л. И. Божович); комплекс индивидуально-типологических особенностей, отражающихся в темпераменте, характере, способностях (С. Л. Рубинштейн); приобретенный личный опыт, складывающийся из знаний навыков, умений и привычек (К. К. Платонов); личностные черты (G. W. Allport, R. B. Cattell); система личностных смыслов (А. Н. Леонтьев, А. Д. Леонтьев, G. Kelly); самооффективность, координирующая навыки для достижения желаемых целей (D. Cervone, J. E. Mad-



dux, J. Lewis); тип темперамента (Н. J. Eysenck); локус контроля, определяющий стратегию оценки результатов собственной деятельности (J. B. Rotter).

В выделенных личностных конструктах содержится большой объем информации о совокупности личностных черт, характеристик, индивидуально-типологических особенностей, психических свойств, которые могут выступать предпосылками / предикторами (предрасположенностью) к успешности в профессиональном самоопределении и профессиональной деятельности.

В-третьих, изучить методы и инструменты психологического сопровождения профессионального самоопределения в теоретических и практико-ориентированных исследованиях.

В отечественной психологии категория «сопровождение» рассматривается с разных методологических позиций: поддержка самоопределяющейся личности (Н. С. Пряжников) [9]; система профессиональной деятельности психолога для создания оптимальных условий развития личности (М. Р. Битянова, Р. В. Овчарова) [1]; психологическая работа с личностью (Л. М. Митина) [8]; помощь в формировании ориентационного поля развития личности (Э. Ф. Зеер) [4].

В зарубежной психологии категория «сопровождение» отождествляется с термином «профориентация» и включает в себя: консультирование по вопросам карьеры, наличие широкого спектра контента в профориентации (E. L. Herr, S. H. Cramer); распространение виртуальной системы профориентации и онлайн-консультирования (N. Pordelan, S. Hosenian) [20].

Предварительный анализ основных методов психологического сопровождения позволяет выделить две основные группы: методы изучения профессий (методы профессиографирования: методы сбора и обработки эмпирических данных, анализ документации, составление профессиограмм; реконструкция и проектирование профессий); и методы психологического сопровождения профессионального самоопределения, выбора профессии и профессионального развития (активизирую-

щие методы профессионального самоопределения: профориентационные, карточные и настольные игры, активизирующие профориентационные опросники, игровые профориентационные упражнения [9]; методы проектирования профессионального самоопределения: метод проблемного изложения, метод кейсов, метод профессиональных проб [14]; методы карьерного развития: карьерное проектирование, мобилизация профессиональных практик, умение анализировать альтернативные варианты профессионального роста [17]; методы развития человеческих ресурсов: стратегическое планирование, служебная аттестация, оценка персонала, планирование карьеры [23]).

В-четвертых, изучить методы диагностики личности в связи с задачами изучения профессионального самоопределения.

В психологии профессиональной деятельности традиционно применяют личностные методики для изучения характеристик профессионального самоопределения. Еще в прошлом столетии с помощью профориентационной анкеты выявлялись основные показатели для диагностики личности: склонности, интересы, положительные и отрицательные качества личности, отношение к работе, опыт в трудовой деятельности и др.

Наиболее значимыми методами диагностики личности в рамках нашего исследования представляются те, которые содержат в себе компоненты профессионального самоопределения и могут прогнозировать доминирование определенных профессионально важных качеств, поведение человека в профессиональной деятельности; обуславливать пригодность личности к определенному типу профессий.

Нами выбраны четыре наиболее известные методики, с помощью которых можно изучить возможности использования личностных шкал для оценки профессионального самоопределения. В методиках содержатся утверждения, относящиеся к категории «профессия», направленные на изучение отношения личности к собственной деятельности, взаимоотношений с окружающими и трудовым коллективом (табл. 1).



Таблица 1

Методики изучения возможности использования личностных шкал

№	Название диагностической методики	Шкалы
1	Миннесотский многофазный личностный опросник (MMPI-2, Minnesota Multiphasic Personality Inventory) (J. N. Butcher, W. G. Dahlstrom at al.)	Типы личности: астено-невротический, гипотемический, паранойяльный, тревожномнительный, аутичный, шизоидный, социопатический, гипертимный, истероидный
2	Многофакторный личностный опросник (Sixteen Personality Factor Questionnaire) (R. B. Cattell, H. W. Eber, M. M. Tatsuoka)	Общительность, подозрительность, смелость, дипломатичность, доминантность, самостоятельность; интеллектуальность, мечтательность, дипломатичность, восприимчивость к новому; эмоциональная устойчивость, беспечность, напряженность, эмоциональная чувствительность, тревожность, смелость в социальных контактах
3	Пятифакторный личностный опросник 5PFQ (адаптация А. Б. Хромов)	Экстраверсия – интроверсия, привязанность – отделенность, контролирование – естественность, эмоциональность – эмоциональная сдержанность, игривость – практичность
4	Vfhrths afmihjd <jkmiqj gznthrb (Big Five Factor Markers? BFFM-50) (L. R. Goldberg)	Экстраверсия, доброжелательность, сознательность, эмоциональная стабильность, интеллект

Таким образом, определенные личностные методики содержат в себе вопросы и шкалы, которые производят оценку личностных особенностей и являются одними из способов прогнозирования дальнейшего профессионального развития. Выявление особенностей темперамента, характера, доминирующего психического состояния обуславливают оптимальный профессиональный выбор, надежность и пригодность личности к определенному типу профессий, и влияют на овладение профессиональными навыками.

В-пятых, изучить возможности использования онлайн-ресурсов и цифровых инструментов в психологическом сопровождении профессионального самоопределения.

Цифровые технологии определяются как специфические средства опосредования, совмещающие в себе орудийные и знаковые компоненты (О. В. Рубцова) [12]; включают в себя цифровые технологии, устройства, компьютерные программы (Г. У. Солдатов, А. Е. Войскунский) [13]; широкий спектр инструмен-

тов, услуг и приложений работы с информацией (М. Г. Дубинина).

Исходя из этого в современной профориентационной работе подчеркивается роль цифровых технологий, которые используются с целью проектирования карьерного пути; изучения влияния медиа на формирование профессиональных компетенций и построения индивидуальной траектории обучения (L. Põlami, M. Lakkala); проведения онлайн-консультирования по вопросам выбора профессии, профессионального самоопределения, профессионального развития, адаптации к профессии (В. Ю. Меновщиков, N. Pordelan, S. Hosseinian, J. Hennigan) [7]; изучения влияния процесса обучения в вузе на построение дальнейшей профессиональной адаптации и карьерного (H. Noga, P. Dillenbourg) [18].

Таким образом, спроектированные пять основных задач диссертационного исследования являются основными направлениями, векторами решения теоретических задач.

При разработке дизайн-проекта диссертационного исследования в аналитических и ин-



Рис. 1. Пятьдесят ключевых фраз тематического кластера «Career; Students; Schools»

трументальных целях проведено изучение актуальных и значимых результатов научной деятельности за последние пять лет на платформе SciVal. Анализ осуществлен в несколько этапов.

На первом этапе проведен анализ наукометрических данных в предметном поле «профессиональное самоопределение». Карьера (Career) – один из наиболее часто встречающихся терминов, запрашивался в систему SciVal. С помощью инструмента Overview (обзор) сгенерирован тематический кластер (Topic Cluster) «Career; Students; Schools», а также указаны общая эффективность исследования данного тематического кластера, включающий процентиль известности темы, количество цитирований, перечень публикаций, количество просмотров, индекс международного сотрудничества.

На втором этапе проведен детальный анализ тематического кластера «Career; Students; Schools», тем самым выделены пятьдесят релевантных ключевых фраз, основанных на анализе 4044 публикаций (Top 50 keyphrases by relevance, based on 4,044 publications). Выделим пять (из пятидесяти) ключевых фраз из Символа тематического кластера (Topic Cluster character) (рисунок 1): 1. Career (карьера);

2. Career adaptability (приспособляемость к карьере); 3. Vocational guidance (профессиональная ориентация); 4. Self-efficacy (самоэффективность); 5. Career choice (выбор карьеры). Все они релевантны предметной области психологии личности. Данные ключевые фразы – идеальный визуальный образ теоретического обзора.

На третьем этапе проранжированы ключевые фразы (Keyphrases) тематического кластера «Career; Students; Schools», релевантные категории «профессиональное самоопределение»: 1. Career (карьера); 2. Career adaptability (приспособляемость к карьере); 3. Vocational guidance (профессиональная ориентация); 4. Self-efficacy (самоэффективность); 5. Career development (профессиональное развитие; карьерный рост); 6. Vocational interests (профессиональные интересы); 7. Career choice (выбор карьеры); 8. Career decision making (принятие решений о карьере).

Полученные результаты анализа Topic Cluster «Career; Students; Schools» релевантных категории «профессиональное самоопределение» подтверждают научную обоснованность выбора основных задач теоретического обзора и являются основой проектирования плана теоретических глав диссертационного исследова-



дования, ориентированных на обзор актуальных научных направлений.

Таким образом, в ходе проектирования как важного этапа диссертационного исследования существует возможность структурирования методологических оснований (изучения личностных предикторов) сбора и анализа процедур психологического исследования личностных предикторов профессионального самоопределения абитуриентов на этапе поступления в вуз.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен опыт разработки дизайн-проекта диссертационного исследования аспиранта первого года обучения по направлению 37.06.01 Психологические науки. Показана логика и методология процесса составления дизайн-проекта. В целях анализа международных научных исследований личности и профессионального самоопределения в аналитических и инструментальных целях использована система SciVal. Обсуждаются категория «предиктор», значимость личностных предикторов профессионального самоопределения, в том числе абитуриентов на этапе поступления в вуз. Показаны перспективные направления в предметном поле исследования профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, личностные предикторы, дизайн-проект, абитуриент, SciVal.

SUMMARY

The article presents the experience of developing a design project for a dissertation study of a graduate student of the first year of study in the field 37.06.01 Psychological Sciences. The logic and methodology of the design design process is shown. The system of SciVal is used for analytical and instrumental purposes to analyse international research on personality and professional self-determination. Discussed: the category of «predictor», the significance of personal predictors of professional self-determination, including applicants at the stage of admission to the university. Perspective directions in the subject field of the study of professional self-determination are shown.

Key words: professional self-determination, personal predictors, design project, applicant, Sci Val.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОД-ЭКС, 2001. – 352 с.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии (1932–1934 гг.): В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. Детская психология. – 432 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 352 с.
7. Меновщиков В. Ю. Психологическое интернет-консультирование. – Смысл, 2019. – 481 с.
8. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
9. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: «Академия», 2007. – 501 с.
10. Равич-Щербо И. В., Марютина Т. М., Трубников В. И., Белова Е. С., Кириакиди Э. Ф. Психологические предикторы индивидуального развития // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 42–54.
11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
12. Рубцова О. В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая) // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 4. – С. 100–108.
13. Солдатова Г. У., Войскунский А. Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социаль-



ная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 431–450.

14. Чистякова С. Н. Системная организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях социально-экономических перемен // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1 (120). – С. 7–15.

15. Creswell J. W. Educational research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Upper Saddle River: Pearson Education. – 2002. – 650 p.

16. Draper N. R., Smith H. Applied Regression Analysis. – Wiley, New York. – 1998.

17. Edwards R., Nicoll K. Expertise, Competence and Reflection in the Rhetoric of Professional Development // British Educational Research Journal. – 2006. – 32 (1). – P. 115–131.

18. Noga H. The careers of the education in technology graduates. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. 2: 223. – 2016. – 187 p.

19. Nyce C. Predictive Analytics White Paper // American Institute for Chartered Property Casualty Underwriters / Insurance Institute of America, 2007. – P. 24.

20. Pordelan N., Hosseinian S. Online career counseling success: the role of hardiness and psychological capital // International Journal for Educational and Vocational Guidance. – 2021. – Vol. 21. – P. 531–549

21. Smith O. J. M. Posicast Control of Damped Oscillatory Systems, Proceedings of the IRE. – 1957. – September. Vol. 45. – Issue 9. – P. 1249–1255.

22. VandenBos G. R. APA Dictionary of Psychology. American Psychological Association. – 2015.

23. Von Glinow M. A., Driver M. J., Brousseau K., Prince J. B. The Design of a Career Oriented Human Resource System // The Academy of Management Review. – 1983. – 8 (1). – P. 23–32.



Е. Ю. Пономарева

УДК 159.923-057.875:17.022.1

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Система ценностей, ценностных ориентаций человека не является абсолютно неподвижной, она динамична, иногда противоречива и отражает существенные изменения, происходящие в мире, во взаимоотношениях между людьми. Становление ценностных ориентаций в структуре индивидуальности происходит на основе оценочного отношения личности к современной действительности, к социальным и природным явлениям, к себе и к окружающим людям. Данное отношение преломляется через особенности личности, социальные условия, в которых в данный момент находится человек и через взаимоотношения с другими людьми, создавая индивидуальные ценностные ориентации личности.

Ценностные ориентации – это психологическое понятие, которое определяет направленность личности, жизненные цели и задачи, отношение к себе и другим людям, содержание активности личности и особенностей ее взаимоотношений с другими, определяющие характер поступков и действий и придающий им определенный смысл.

Происходящие в данное время изменения в современном обществе в политической, социальной и экономической сферах влияют на переоценку ценностных ориентаций, особенно молодежи. В современном обществе некоторые ценности, социальные цели, идеалы, убеждения претерпели переоценку, вплоть до смены на прямо противоположное направление вектора развития ценностных ориентаций. Ценности, которые ранее являлись приоритетными в общественном сознании людей, не всегда сов-



падают с теми, что формируются сейчас на основе изменившейся социальной ситуации, политики и рыночной экономики. Происходят изменения, которые расставляют и меняют приоритеты в ценностных ориентациях. В общественном сознании людей на первый план выходит и еще больше осознается ответственность за свою страну, семью, близких.

Наибольшее влияние на изменения в политической, социально-экономической сферах оказывает студенческая молодежь. В связи с этим актуальным является формирование ценностных ориентаций личности в период обучения в высшей школе. Изучение путей формирования ценностных ориентаций обучающихся высшей школы является актуальным, так как позволяет понять мотивы того или иного поведения молодых людей, их социальные и психологические детерминанты для социальной активности личности.

Изучению ценностных ориентаций молодежи посвящено большое количество исследований как отечественных, так и зарубежных ученых, таких как, Б. Г. Ананьев, В. Г. Алесеева, С. А. Белорусов, С. С. Бубнов, Н. Гартман, Э. Дюркгейм, М. С. Кон, И. Н. Мясичев, Н. М. Лебедева, К. Н. И. Непомнящая, В. С. Мухина, Н. С. Розов, Роджерс, М. Рокитч, А. Н. Уайтхед, З. Фрейд, Э. Фромм и др.

Известный ученый В. Н. Мясичев в своих работах показывает влияние структурной характеристики личности человека на ценностные ориентации со стороны его глубины или поверхностности, последовательности или противоречивости, устойчивости или изменчивости, преобладания или недостаточности [6].

В исследованиях ученых мы наблюдаем, что изучение структуры и классификации ценностных ориентаций происходит на основе разнообразных научных подходов. В зависимости от этого внимание фиксируется либо на социальной значимости ценностных ориентаций, которые существуют вне индивида, объективно, но влияют на поведение людей, либо на той характеристике ценностных ориентаций, которую определяет сам человек.

Представитель гуманитарной психологии Б. С. Братусь [3] разработал шкалу личностных

смыслов, которая включает пять уровней: симбиотический, который не предполагает личностное отношение к действиям, эгоцентрический, при котором наблюдается стремление к личным выгодам, к успеху, престижности, группоцентрический (главное – успех группы, ценность в принадлежности к этой группе), гуманистический (общечеловеческая направленность устремлений), духовный (человек – ценность как подобие Бога). Автор также разделяет систему ценностных ориентаций на две подсистемы: по степени присвоенности в общей структуре ценностных ориентаций и по уровню смысловой сферы.

Н. А. Низовских [7] утверждает, что сенситивным возрастом для присвоения ценностных ориентаций является юношеский возраст, в котором формируется ценность как особое личностное новообразование. В исследовании ученого выявлен иерархический перечень ценностных ориентаций обучающихся высшей школы.

На основе концепции индивидуальности В. С. Мерлина рассматриваются ценностные ориентации с позиций системного подхода. Ученый рассматривает ценностные ориентации на основе всей системы свойств индивидуальности и определяет функцию ценностных ориентаций как системообразующую для формирования структуры индивидуальности [4].

Нами было проведено исследование влияния ценностных ориентаций на формирование индивидуальности обучающихся высшей школы. Ставилась задача определения взаимосвязи между свойствами социально-психологического уровня индивидуальности и ценностными ориентациями обучающихся. Для достижения цели исследования использовалась диагностическая методика изучения ценностных ориентаций М. Рокитча.

В эксперименте были задействованы в качестве респондентов обучающиеся Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте 2-4 курсов направленности подготовки «Практическая психология» в количестве 45 человек. На первом этапе исследования при помощи диагно-



стической методики (методика М. Рокича) выявлялась выраженность у обучающихся ценностных ориентаций. На втором этапе определялась специфика структуры индивидуальности студента.

В результате применения кластерного анализа нами было выявлено группы студентов с различными типами ценностных ориентаций: в одной группе наиболее значимыми выявлены ценностные ориентации самореализации, личностного роста, личностного развития, профессиональная деятельность (данный результат выявлен у 17 обучающихся); в другой группе – более значимы ценностные ориентации личного счастья: здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, хорошие друзья, материальное благополучие (данный результат выявлен у 28 обучающихся).

Факторный анализ структуры индивидуальности обучающихся с общечеловеческим типом ценностных ориентаций (ценности личной жизни) позволил выявить два значимых фактора, вобравших в себя 44,9 % общей дисперсии. Первый фактор содержит такие показатели, как подвижность нервных процессов, сила процессов нервного возбуждения – нейродинамический показатель; пластичность, социальная эмоциональность, темп – психодинамический показатель; авторитарность, эгоизм – межличностный показатель. Более высокие показатели наблюдаются у таких свойств, как авторитарность (0,58), пластичность (0,8), подвижность нервных процессов (0,7), сила процессов нервного возбуждения (0,78), социальная эргичность (0,65). Данные показатели значимы для всех трех уровней индивидуальности, что говорит о гармонической структуре индивидуальности у обучающихся данной группы (более значимы ценностные ориентации личностное счастье).

Доминирование фактора силы, авторитарности и эгоизма говорит о наличии таких качеств, как общительность, высокая переключаемость, о стремлении к лидерству, авторитарность и подвижность нервных процессов. Наличие данного фактора силы сопровождается отрицанием эмоциональности в поведе-

нии, в социальных контактах, снижается чувствительность к оценкам со стороны окружающих, к критике.

Оценочный, второй фактор, имеет частичную насыщенность, в который входят показатели, которые определяют межличностный уровень индивидуальности: дружелюбность (0,7), что говорит о доброжелательном отношении к окружающим, о способности к гибкому поведению в решении проблем – положительный полюс; агрессивность (0,8), подозрительность (-0,56) и эгоистичность (-0,65) – противоположный полюс.

Полученные результаты факторного анализа позволяют сделать вывод о том, что обучающиеся с общечеловеческими ценностными ориентациями показывают гармоничную структуру индивидуальности, а также доминирующие качества в поведении – эгоистичность и авторитарность в поведении, и низкая чувствительность к оценкам со стороны социального окружения.

Проанализируем результаты, полученные при помощи факторного анализа в другой группе респондентов. Как и в предыдущей группе, к первому фактору можно отнести показатели всех трех уровней индивидуальности: подвижность нервных процессов сила процессов нервного возбуждения – нейродинамический показатель; пластичность, социальная эмоциональность, темп – психодинамический показатель; авторитарность, альтруизм – межличностный показатель. Высокие факторные нагрузки у таких свойств, как подвижность нервных процессов (0,75), сила процессов нервного возбуждения (0,8), темп (0,78) социальный темп (0,66).

Можно отметить, что наличие в факторе всех трех уровней интегральной индивидуальности говорит о том, что с данным типом ценностных ориентаций структура индивидуальности гармонична.

Фактором силы является доминирование авторитарности и альтруизма, наличие сильных качеств – общительность, альтруизм, авторитарность, подвижность нервных процессов, сила возбуждения и социального темпа.



Такие люди уверены в себе, берут ответственность за себя и других, упорны в достижении цели, проявляют альтруизм – заботу о других, проявляя сострадание. Наблюдаются высокие показатели по социальному темпу, что относится к ценностной ориентации, – активная жизненная позиция, предполагающая высокий уровень общения и деятельности.

Свойствами межличностного уровня индивидуальности представлен второй фактор в группе обучающихся с ценностными ориентациями – самореализация: альтруизм (0,56), дружелюбность (0,7) и эгоистичность (-0,61). Как стиль поведения доминирует дружелюбность, она имеет высокую факторную нагрузку и располагается на положительном полюсе. Отмечается, что чем выше у респондентов показатель «альтруистичность», тем менее эгоистично они себя ведут.

Результаты факторного анализа индивидуальности студентов с ценностными ориентациями самореализации также свидетельствуют о гармоничной структуре индивидуальности респондентов этой группы. Для них наиболее значимы альтруистичность и авторитарность в поведении, а также высокие показатели темпа деятельности и общения.

Факторный анализ также позволил выяснить, что в обеих группах респондентов большинство связей имеет ортогональный характер, при котором одни и те же показатели принадлежат только одному фактору. Но наблюдаются и облические структуры связей. В одной группе в значимых показателях был отмечен показатель межличностного уровня – эгоистичность, а в другой группе – альтруистичность.

Как отмечают ученые, облические структуры обладают гибкостью, пластичностью, позволяют быстро приспосабливаться к меняющимся условиям ситуации, что положительно влияет на процессы адаптации к различным социальным ситуациям. Ортогональные структуры индивидуальности ограничивают возможности человека.

Чтобы выяснить наличие и характер связей в структуре индивидуальности был проведен корреляционный анализ показателей

индивидуальности обучающихся высшей школы с различным типом ценностных ориентаций. Результаты корреляционного анализа позволяют утверждать следующее: большие отличия наблюдаются между межличностным и психодинамическим уровнем. Для одной группы характерно разнообразие социальных контактов, авторитарность и эгоистичность, низкая чувствительность к критике со стороны окружающих, независимость в действиях и поступках. Обучающимся со вторым типом ценностных ориентаций свойственна зависимость от результатов своей деятельности мнения окружающих, они способны к подчинению чтобы достичь своих целей.

Таким образом, в зависимости от приоритетности ценностных ориентаций, приоритетности тех или иных показателей наблюдаются особенности индивидуальности на всех анализируемых уровнях, а специфика ценностных ориентаций оказывает большое влияние на структуру индивидуальности обучающихся высшей школы.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются сущностная характеристика ценностных ориентаций молодежи в зависимости от социальной ситуации, структуры индивидуальности; взаимосвязь структуры индивидуальности обучающихся высшей школы и типа ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценностные ориентации, система ценностей, студенты, становление личности.

SUMMARY

The article deals with the essential characteristics of the value orientations of young people depending on the social situation, the structure of individuality; the relationship of the structure of the individuality of students of higher school and the type of value orientations.

Key words: value orientations, value system, students, personality formation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. – № 5. – С. 23–28.



2. Белоусов С. А. Самовоспитание и ценностная ориентация человека // Журнал практического психолога. – 1998. – № 5. – С. 33–37.

3. Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 9–17.

4. Индивидуальность человека: условия проявления и развития // Тезисы докладов научной сессии, посвященной 90-летию со дня рождения В. С. Мерлина (5-6 февраля 1988 г.). – Пермь, 1988. – 165 с.

5. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 123–127.

6. Мясичев В. Н. Личность и неврозы. – Л., 1960. – 321 с.

7. Низовских Н. А. Психосемантический анализ жизненных ориентации личности: автореф... дисс. канд. психол. наук. – М., 1995. – 16 с.

8. Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе / под ред. В.С. Мухиной. – М.: 1987. – 151 с.



Ю. А. Кубатина

УДК 159.9

САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ЛИЧНОСТНОЙ АВТОНОМИИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛОГЕНЕЗА

Одним из требований к психологу-профессионалу является высокий уровень саморегуляции личности, т. е. умение психолога целенаправленно регулировать собственные

реакции, состояния и деятельность в целом. По Д. А. Леонтьеву и О. Е. Дергачевой, саморегуляция является синонимом понятия «личностная автономия», под которой авторы предлагают понимать «интериоризированную форму внешней регуляции, ставшей саморегуляцией и приобретшей качественно иную форму» [2]. Данное умение (быть самодетерминированной и саморегулирующейся личностью, самостоятельно определяющей и реализующей вектор своего развития, принимая решения и беря на себя ответственность за них) – это не только цель работы психолога с клиентом, но и профессионально значимое качество самого специалиста, личность которого является одним из основных терапевтирующих профессиональных инструментов.

Индивид в современном обществе претерпевает влияние множества деструктивных факторов как техногенного (разного рода техногенные катастрофы, наносящие вред жизни и здоровью человека, а также ухудшающие его экологическое пространство), так и социогенного характера (нивелирование или размывание моральных ориентиров, этнические конфликты и разжигание межнациональной розни на полиэтнических территориях, навязывание чуждых народу ценностей, резкий рост социально-экономического неравенства классов при уменьшении средней прослойки и пр.). Все это порождает ощущение нестабильности и растерянности, когда устойчивый образ мира человека рушится на глазах, а будущее кажется пугающим. И тут как никогда ему требуется психологическая помощь в поиске внутренних ресурсов, дающих возможность совладать с данной стрессовой ситуацией, в которую превратилась вся жизнь индивида начала XXI века. Одним из главных условий совладания со стрессом, как отмечают многие авторы, является возвращение человеку ощущения управления своей жизнью, т. е. развитие у него навыков саморегуляции: исходя из своих задач, опосредованных своими же ценностями и приоритетами, опираясь на свои возможности, человек сам может выбрать ближайшую цель, выстроить шаги по ее дос-



тижению, реализовать их, контролируя себя, свое состояние и преодолевая возникающие сложности, на что и нацелена психологическая помощь.

При этом надо отметить, что профессия психолога – это не просто «социномическая профессия», а профессия, объектом деятельности которой зачастую является человек в состоянии кризиса, переживший глубокую психологическую травму потери (работы, семьи, привязанности, смысла жизни, себя, близкого), т. е. потерявший какую-то опору. И от практического психолога нужна не просто непосредственная квалифицированная помощь в объективном понимании происходящего и выстраивании вместе с клиентом траектории дальнейшего развития личности, но и умение выдержать («контейнировать») все негативные чувства и переживания клиента, самому при этом оставаясь «в ресурсе», что требует высокого уровня саморегуляции профессионала. В связи с этим проблема саморегуляции как значимого профессионального качества личности практического психолога является одной из наиболее актуальных в рамках подготовки специалистов.

Целью данной статьи является рассмотрение проблемы саморегуляции личности и выявление особенностей ее развития у практических психологов, находящихся на разных этапах профессионалогенеза специалиста.

Проблема саморегуляции личности в психологии не нова, она рассматривалась как зарубежными, так и отечественными авторами. Так, Н. Г. Кондратюк, проводя анализ подходов к содержанию саморегуляции личности, выделяла работы таких авторов, как D. E. Broadbent (1985), A. W. Gaillard (2001), G. R. J. Hockey (1997, 2005), R. F. Vaumeister et al. (2006), C. S. Carver et al. (2000), N. DeWall et al. (2010); R. H. Hoyle (2006); R. R. McCrae & G. E. Lockenhoff (2010) и др., подчеркивая значимость исследований ими проблемы взаимосвязи личностных особенностей индивида и особенностей развития его саморегуляции [3].

Ю. Куль в рамках теории самоуправления была разработана методика, направлен-

ная на изучение саморегуляции личности (SSI) через выявление особенностей таких ее компонентов, как самоопределение, самомотивация и саморелаксация [8].

В отечественной психологии также существуют разные подходы к пониманию данного феномена. Так, Л. П. Гримак под психической саморегуляцией понимает «психическое самовоздействие для целенаправленной регуляции всесторонней деятельности организма, его процессов, реакций и состояний» [1, с. 150–167]. Саморегуляцию как «психогигиеническое средство, способное предупредить накопление перенапряжения, восстановить силы, нормализовать психоэмоциональное состояние и мобилизовать ресурсы организма» предлагает рассматривать С. Л. Соловьева [12]. Сквозь призму типологических особенностей свойств нервной системы человека рассматривал проблему саморегуляции свойств и состояний личности Н. М. Пейсахов; им также был разработан тест по изучению особенностей развития этапов самоуправления личности [10]. Способность к саморегуляции как самую важную качественную характеристику личности рассматривал Б. Ф. Ломов [6]. Г. С. Прыгин понимает саморегуляцию как «субъектную регуляцию, которую мы определяем как целостную, замкнутую по структуре, информационно открытую систему, в которой степень сформированности ее отдельных компонентов, их содержательное наполнение и отношения между ними, отражая уникальность личности, приводят к согласованию ее активности с требованиями деятельности, и тем самым, к достижению цели, принятой субъектом» [11, с. 8–9]. О. А. Конопкин, разрабатывая собственную модель осознанного регулирования и выделяя закономерности осознанной регуляции, рассматривал психологические детерминанты саморегуляции личности, считая ключевой из них осознанность личностью произвольности собственной активности и возможности ее регуляции. По его мнению, саморегуляция – это системно организованный осознаваемый психический процесс по инициации, построению, поддержанию



и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей [4]. В рамках этой же школы разрабатывает свою концепцию саморегуляции автор монографии «Самосознание и саморегуляция поведения» В. И. Моросанова, которая также является автором одной из отечественных методик по изучению саморегуляции личности [9].

Е. А. Черенева предлагает подходы к содержанию феномена саморегуляции разделить на три условные группы:

1. Подходы, которые акцентируют внимание на изучении особенностей произвольной регуляции деятельности (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий и др.);

2. Подходы, авторы которых, в первую очередь, уделяют внимание изучению особенностей саморегуляции психических состояний (Л. Г. Дикая, А. О. Прохоров и др.);

3. Третья группа подходов базируется на изучении особенностей саморегуляции личности в целом (Ю. А. Миславский и др.) [13, с. 7-11].

При этом сам автор говорит об условности такого деления, т. к. особенности психики человека, носителем которой и является личность, проявляются в его поведении и деятельности, т. е. поведенческая активность личности опосредована спецификой личностных черт и свойств (идеалов, целей, ценностей, потребностей и мотивов, и пр.), а также доминирующих состояний человека.

В рамках нашего исследования особенностей развития саморегуляции психологов важным является подход Д. А. Леонтьева и О. Е. Дергачевой к пониманию саморегуляции как феномена, созвучного понятию «личностная автономия»: по мнению авторов, личностная автономия – это «проявления в поведении, сознании, чувствах и мыслях человека, которые обусловлены именно его личностными побуждениями и решениями» [2], в то время как обусловленность «проявлений в поведении и...» собственными «побуждениями и решениями» указанные ранее авто-

ры (Г. С. Прыгин, Н. М. Пейсахов, В. И. Моросанова и др.) и считают проявлением сознательной саморегуляции личностью собственной жизнедеятельности. Т. е. в понимании Д. А. Леонтьева и О. Е. Дергачевой данные понятия – саморегуляция и личностная автономия как интериоризированная форма внешней регуляции, ставшая саморегуляцией – это две стороны одного и того же явления.

Современная психология считает, что автономия личности как рефлексивный феномен является инструментом самопознания. Она не сводится ни к независимости, ни к эмансипации, но является механизмом адаптации личности к постоянно меняющимся новым условиям, определяя успешность личностного и профессионального развития. Как личностная диспозиция, автономность – это внутренне присущая человеку самонаправленность, способность выбирать между альтернативными возможностями с ориентацией на внутреннюю поддержку и ценностно-смысловые структуры сознания, способность к самоуправлению [7].

Далее к основным составляющим личностной автономии в большинстве случаев принято относить способность к рефлексии (рефлексивность), аутентичность и самопринятие, личностную продуктивность и самоэффективность, творчество и направленность на личностный рост, потребность в аффилиации, которые также полностью соответствуют требованиям к личности практического психолога.

Таким образом, можно говорить, что личностная автономия – это особый комплексный психологический конструкт, описывающий проявления специфических свойств личности человека: способность человека знать, кто он, и быть самим собой (аутентичность), понимать, чего он хочет (рефлексия), и уметь это реализовать с опорой на собственную систему ценностей, ориентированную на саморазвитие (самоактуализация) и взаимосвязь с другими. А следовательно, мы считаем, что личностная автономия более широкое понятие, чем саморегуляция личности; саморегуляция же – это одна из ее фундаментальных основ.

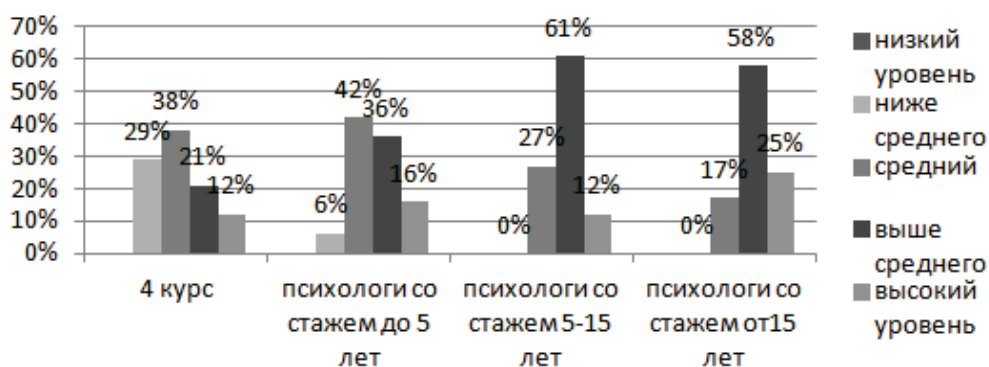


Рис.1 Уровень саморегуляции личности в различных выборках психологов (методика Н. М. Пейсахова)

Личностная автономия как профессионально значимое качество психолога рассматривается многими авторами, изучавшими проблему личности специалиста-психолога, которые, если напрямую и не оперируют данным термином, но рассматривают его существенные характеристики: А. Стотт (психолог – человек, «имеющий свое мнение и способный его защитить»), 1980; J. Bugental (психолог должен быть аутентичным, т. е. самим собой и при этом самостоятельно осуществлять выбор способа жизни в данный момент и нести ответственность за этот выбор), 1965; К. Schneider (квалифицированный психолог успешно решает свои жизненные проблемы, открыт по отношению к себе), 1992 и пр. [5].

Значимость саморегуляции для личности практического психолога и его профессиональной деятельности обусловила проведение в 2020–2021 гг. эксперимента по изучению особенностей становления саморегуляции личности практических психологов системы образования. Выборку составили как студенты-психологи выпускного курса ГОУ ВО Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет» (студенты 4-го курса в количестве 48 чел.), так и практические психологи системы образования Луганской Народной Республики – психологи дошкольных образовательных учреждений и школьные психологи (из них 33 чел. – практические психологи системы образования ЛНР со стажем работы до 5 лет, 26 чел. – психоло-

ги со стажем от 5 до 15 лет и 22 психолога со стажем свыше 15 лет). В качестве диагностического инструмента была использована методика Н. М. Пейсахова «Способность самоуправления».

Полученные результаты (рис. 1) позволяют выявить определенную взаимосвязь уровня развития саморегуляции и стажа профессиональной деятельности психологов данной выборки.

Так, они ярко демонстрируют, что в нашей выборке психологи с большим стажем имеют более высокий уровень саморегуляции: в выборке со стажем свыше 15 лет практических психологов с высоким уровнем и уровнем выше среднего 83 %, в выборке со стажем от 5 до 15 лет таких опрошенных 73 %, в группе со стажем до 5 лет – 52 %, а среди студентов-психологов 4 курса – только 33 % (при этом респондентов с низким уровнем саморегуляции не выявлено ни в одной группе). Мы считаем, что данные результаты могут быть обусловлены ростом личностной зрелости специалиста-психолога в процессе его профессионального развития, сопровождающимся развитием умения планировать свою жизнедеятельность, ставить себе цели и добиваться их, самостоятельно справляться с трудностями, со всей ответственностью принимая сложные решения.

Саморегуляция личности является не только личностной особенностью человека, но и значимым свойством, объективно улучшаю-



щим качество его жизни. При этом в такой профессии, как психолог, это свойство личности можно рассматривать с двух сторон – и как цель работы с клиентом (формирование данного свойства как внутреннего ресурса личности, помогающего справляться с трудными жизненными ситуациями), и как профессиональное требование к самому специалисту.

Как компонент более широкого феномена – личностной автономии – саморегуляция отвечает за сознательное построение человеком (специалистом-психологом) своего жизненного плана в жизненном пространстве и соответствующую поставленным целям и задачам регуляцию собственной деятельности и собственных переживаний/психических состояний личности. Умение управлять собой является не только залогом эффективной собственной жизнедеятельности, но и одним из залогов успешной профессиональной деятельности психолога. Проведенный эксперимент по изучению особенностей саморегуляции психологов на разных этапах профессионального формирования подтвердил наличие разницы уровня формирования данного компонента личностной автономии в процессе профессионального развития с превалированием положительных результатов у респондентов с большим стажем профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема изучения таких личностно значимых качеств, обуславливающих эффективность профессиональной деятельности практического психолога, как личностная автономия и саморегуляция. Автором проанализированы подходы к рассмотрению содержания феномена саморегуляции личности и ее взаимосвязи с личностной автономией; сделана попытка обосновать значимость данных качеств в работе специалиста-психолога. Описаны результаты проведенного эксперимента, целью которого было изучение особенностей саморегуляции психологов, находящихся на разных этапах профессионального становления.

Ключевые слова: профессия психолога, профессионально значимые качества прак-

тического психолога, личностная автономия, сознательная регуляция, саморегуляция личности.

SUMMARY

The article deals with the problem of studying such personally significant qualities that determine the effectiveness of the professional activity of a practical psychologist, such as personal autonomy and self-regulation. The author analyzes approaches to considering the content of the phenomenon of self-regulation of the individual and its relationship with personal autonomy; an attempt was made to substantiate the significance of these qualities in the work of a specialist psychologist. The purpose of the experiment was to study the features of self-regulation of psychologists at different stages of professional development. The results of the experiment are described.

Key words: profession of a psychologist, professionally significant qualities of a practical psychologist, personal autonomy, conscious regulation, self-regulation of a personality.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гримак Л. П., Звоников В. М., Скрыпников А. И. Психическая саморегуляция в деятельности человека-оператора // Вопросы кибернетики. Психические состояния и эффективность деятельности. – М.: Акад. наук СССР, 1983. – С. 150–167.
2. Дергачева О. Е., Леонтьев Д. А. Личностная автономия как составляющая личностного потенциала [Электронный ресурс]. – URL: <https://vk.com/@-150127654-lichnostnaya-avtonomiya-kak-sostavlyauschaya-lichnostnogo-ro> (дата обращения: 22.03.22).
3. Кондратюк Н. Г. Дифференциально-психологические основы надежности осознанной саморегуляции в условиях стресса: автореф. ... дисс. канд. психол. наук [Электронный ресурс]. – М., 2012. – 25 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/differentsialno-psikhologicheskie-osno-vy-nadezhnosti-osoznannoi-samoregulyatsii-v-usloviyakh> (дата обращения: 24.03.22).
4. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Ленанд, 2011. – 320 с.



5. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования [Электронный ресурс]. – М.: Академический проект, 1999. – URL: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/kociu01/index.htm>.

6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Диалект-Медиа, 2008. – 1174 с.

7. Майкова Э.Ю. Социально-философская концепция автономной личности: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – М., 2015 – 21 с. – URL: <http://avtoref.mgou.ru/new/d212.155.08/Maykova/avtoref.pdf> (дата обращения: 23.03.22).

8. Митина О. В. Методика исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 2. – С. 111–127.

9. Моросанова В. И. Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения: монография. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 2014 с.

10. Пейсахов Н. М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. – Казань: Издательство Казанского университета, 1974. – 253 с.

11. Прыгин Г. С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 46 с. – URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2006/Prigin_G_S_2006.pdf (дата обращения: 22.03.22).

12. Соловьева С. Л. Психическая саморегуляция. Пособие по самопомощи (начало) [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2019. – Т. 7. – № 4 (26). – URL: http://medpsy.ru/climp/2019_4_26/article05.php (дата обращения: 23.03.22)

13. Черенева Е. А. Теоретические основы проблемы саморегуляции предметной деятельности и поведения // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 7–11.

**Р. В. Смирнова, И. В. Тарасова,
А. С. Джангазиева**

УДК 37.032

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Российские школьники, особенно старшеклассники, все чаще испытывают стрессовые ситуации, тем самым показывают высокий уровень буллинга и невысокий уровень благополучия [11], несмотря на огромную работу по сохранению образовательной безопасности детей, подростков и молодежи, начиная от учителей, родителей и администрации образовательной организации и заканчивая государственной политикой в целом.

Л. Г. Жданова, Н. М. Манахова, М. А. Сухова, проводя свое исследование в 2019 году среди обучающихся 11-х классов общеобразовательной школы выяснили, что «высокий уровень нервно-психической устойчивости в стрессовой ситуации обнаружен у 37 % обучающихся, средний уровень по данным параметрам у большинства испытуемых (63 %), низкий уровень не выявлен. Старшеклассники оценивают свою стрессоустойчивость как среднюю (45 %), чуть выше среднего (25 %), выше среднего (15 %), высокую (10 %), чуть ниже среднего (5 %). При этом большинство школьников не обладает выраженными способностями противостояния стрессу, не знают техник снятия напряжения, не умеют конструктивно эмоционально реагировать в стрессовых ситуациях» [8].

Нами тоже было проведено небольшое исследование старшеклассников по выявлению их уровня стрессоустойчивости, результаты которого подтверждают результаты научного исследования Л. Г. Ждановой, Н. М. Манаховой, М. А. Суховой. Так, мы можем сказать,





что преобладающими уровнями стрессоустойчивости личности являются преимущественно низкий и средний (21 % и 47 %) уровни выраженности стресса, высокий уровень присутствует у 32 %, что свидетельствует о том, что весомая часть школьников так или иначе не способна эффективно справляться со стрессовыми ситуациями. Полученные данные свидетельствуют о том, что многие старшеклассники характеризуются повышенным уровнем тревожности, эмоциональной и нервно-психической неустойчивости (29 % – низкий уровень тревожности, 45 % – средний, 26 % – высокий уровень тревожности).

Стрессоустойчивость в данном исследовании мы рассматриваем как основу формирования безопасного поведения с учетом различных функциональных (совокупность функций и качеств личности, направленных на какую-либо деятельность) и психоэмоциональных состояний; а также психофизиологических типологических особенностей индивида (свойства нервной системы и темперамента).

Это предположение и позволило нам выделить **цель статьи** – теоретически обосновать основные формы, методы и средства развития стрессоустойчивости как основы формирования безопасного поведения старшеклассников.

Что же понимается под безопасным поведением? Н. Ю. Марчук, И. В. Пестова и Т. Р. Дильмиева под безопасным поведением понимают «целенаправленную систему последовательно выполняемых действий, осуществляющих относительно безопасный контакт индивида с окружающими условиями, опосредствующих отношения живых существ к тем свойствам среды, от которых зависит сохранение и развитие их жизни, обеспечивающих удовлетворение жизненно важных интересов и достижение значимых целей» [13].

Н. П. Кудяшев в своей статье «Теоретические подходы к формированию умений безопасного поведения старших подростков», изучая сущность понятия «безопасность поведения» дает определение М. Б. Суллы, который под данным феноменом понимает «возможный и ожидаемый эффект достижения социаль-

но приемлемого уровня риска, где степень этого риска понимается как вероятность наступления негативного события с учетом степени, масштаба или возможного ущерба для субъекта» [1; 12].

Е. М. Благодарь «безопасное поведение» рассматривает как поведение, обеспечивающее безопасность личности, включающее в себя совокупность последовательно выполняемых действий, направленных на сохранение личностью жизни, здоровья и социального благополучия» [3].

Е. Л. Григорьева, Е. В. Быстрицкая исследовав понятие «безопасное поведение» в аспекте многонациональной среды, представляют его в качестве «способов деятельности и взаимодействия, не несущих рисков и угроз для него самого и лиц, его окружающих, которые выступают определяющими в смысле отношений к действительности, к характеру общественной деятельности» [7].

Таким образом, формирование безопасного поведения, основывается на общих психофизиологических закономерностях развития личности, биологических, социальных факторах и жизненного опыта индивида. В контексте такого понимания процесс формирования безопасного поведения следует осуществлять на психофизиологическом (сила, устойчивость, гибкость, скорость реакции); социальном (смысловые, целевые, операциональные социальные установки); поведенческом (целенаправленное поведение, волевой компонент деятельности) уровнях [7].

Исходя из этого, основным психолого-педагогическим условием формирования личности безопасного поведения является развитие самосознания личности, включающее самопознание, самоотношение и саморегуляцию (Л. Ю. Субботина и Н. С. Ефимова; Л. Ф. Фатихова и Е. Ф. Сайфутдинова) [17; 20]. А такое свойство личности, как стрессоустойчивость, лежит в основе развития безопасного поведения старшеклассников.

Изучая феномен стрессоустойчивости нами были проанализированы труды зарубежных ученых: Р. Лазаруса, Л. Мерфи, Г. Селье



Сущность понятия «стрессоустойчивость»

ФИО автора	Сущность понятия	Составляющая
Б. Х. Варданян	«Свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и, тем самым, содействующее успешному осуществлению деятельности» [6]	свойство личности
Р. Лазарус, Л. Мерфи	«Совладающее поведение, которое позволяет успешно пройти нестандартное событие в жизни, выбранные копинг-стратегии разнообразные по своей сути и личностно-ориентированные» [15]	поведение
П. Б. Зильберман	«Интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке» [15]	свойство личности
В. А. Бодров	«Свойство личности, способствующее высокой продуктивности деятельности в экстремальном пространстве» [4]	свойство личности
К. К. Платонов	«Взаимодействие эмоционально-волевых качеств личности (степень волевого владения достаточно сильными эмоциями) в их отношении к характеру деятельности, проявляющееся на влиянии эмоциональной возбудимости на навыки и деятельность человека» [15]	взаимодействие качеств личности
В. А. Плахтиенко, Н. И. Блудов	«Свойство темперамента, позволяющее надежно выполнять целевые задачи деятельности за счет оптимального использования резервов нервно-психической эмоциональной энергии» [15]	свойство личности
В. Д. Трошин	«Умение преодолевать трудности, подавлять свои эмоции, понимать человеческие настроения, проявляя выдержку и такт» [18]	свойство личности, проявляющееся через умение и навыки
Н. И. Бережная	«Качество личности, состоящее из совокупности следующих компонентов: психофизиологического (тип, свойства нервной системы); мотивационного» [2]	качество личности
А. В. Михеева	«Совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья» [15]	совокупность личностных качеств

[14; 15] и отечественных ученых: Б. Х. Варданяна, В. А. Бодрова, П. Б. Зильбермана и других [4; 6; 15], которые позволили провести контент-анализ понятий (таблица 1).

Таким образом, на основе проведенного анализа мы можем сказать, что стрессоустойчивость выступает как свойство личности, включающее в себя совокупность личностных

качеств, влияющее на поведение личности и ее деятельность в эмоционально сложной, подчас чрезвычайной, экстремальной ситуации, без особых негативных последствий для самой личности и окружающего общества.

Далее в целях раскрытия сензитивности процесса формирования безопасного поведения была исследована проблема стрессоустой-



чивости у лиц старшего школьного возраста, опираясь на работы таких ученых, как Л. И. Божовича; С. А. Зыльгаевой, К. С. Шалагиновой и Е. В. Декиной; Э. А. Сокальского; М. Ю. Чибисовой и других [5; 10; 16; 19]. Все ученые подчеркивают, что развитие стрессоустойчивости старшеклассников зависит от изменений собственной личности подростков, а такие личностные и поведенческие особенности, как тревожность, противоречивость чувств, нравственная неустойчивость, нестабильность самооценки, становятся драйверами низкого уровня стрессоустойчивости.

Итак, уточнив сущность понятий «безопасное поведение» и «стрессоустойчивость», подчеркнув значимость стрессоустойчивости в безопасном поведении старшеклассников через выделение возрастных особенностей данного периода, в котором они находятся, мы можем перейти к описанию основных форм, методов и средств формирования стрессоустойчивости.

За основу были взяты выделенные М. Ю. Чибисовой компоненты психологической готовности старшеклассников к сдаче ЕГЭ: «познавательный (включает в себя сформированность учебных действий, самоорганизацию, то есть умение формировать планы); личностный (личностно-смысловая позиция, позволяющая построить стратегию поведения на экзамене, а также, личностные характеристики, одной из которых является уровень тревожности в связи с предстоящим экзаменом); процессуальный (представляет уровень осведомленности с процедурой ЕГЭ, владение способами снижения тревоги, умение управлять эмоциональным состоянием)» [19].

На основе данных компонентов, с опорой на методические рекомендации авторов И. А. Журавлевой, Н. С. Охочинской, Е. Д. Гильманова [9] нами были выделены такие формы, как психолого-педагогическая поддержка, психолого-педагогическая подготовка, психолого-педагогическая диагностика особенностей поведения школьника в стрессовых ситуациях, которые могут осуществляться на различных уровнях, но при комплексной организации психолого-педагогической деятельности.

Мы выделяем следующие модули психолого-педагогической работы по формированию стрессоустойчивости старшеклассников – родительский модуль (работа с родителями); личностный модуль (работа со старшеклассниками), модуль психологической службы школы (работа педагога-психолога и социального педагога).

Работа со старшеклассниками по формированию стрессоустойчивости направлена на обучение школьников способам снятия эмоционального и мышечного напряжения; повышение самооценки учащихся; понижение уровня тревожности; повышение мотивации к успеху; выработку стратегии поведения при экстремальной, чрезвычайной ситуации. Самые распространенные методы и средства: дискуссия, беседа, мини-лекция, игры, упражнения и рефлексия.

Основными формами работы с родителями по созданию психолого-педагогических условий по формированию стрессоустойчивости старшеклассников выступают групповое консультирование, родительское собрание с помощью которых осуществляется знакомство родителей с особенностями стрессоустойчивости старшеклассника, стратегиями безопасного поведения школьников и самих родителей в стрессовых ситуациях; информирование о необходимости соблюдения учащимися режима сна, правильного питания; поддержка родителей, испытывающих тревогу, и повышение мотивации у родителей.

Для правильного выстраивания безопасного поведения и выбора стратегии в стрессовой ситуации старшеклассник должен обладать целым комплексом психологических качеств, таких как гибкость, высокий уровень концентрации внимания, структурированность мышления, высокий уровень организации деятельности, мотивация на достижения успеха, высокий уровень стрессоустойчивости. Таким образом, для формирования безопасного поведения необходимо сформировать у старшеклассников умения снижать уровень тревоги и научить противодействовать стрессам в различных жизненных ситуациях.



Конечно, нельзя оставлять без внимания и возрастные особенности старшеклассника, которые характеризуются эмоциональной лабильностью, высоким уровнем тревоги, нестабильностью психических реакций, низкой самооценкой, мотивацией на успех или неудачу, личностной тревожностью. В связи с этим у школьников необходимо формировать безопасное поведение в различных экстремальных ситуациях, которое связано со стрессоустойчивостью, мотивацией успеха, выбором оптимальной стратегии деятельности и знанием процедуры поведения в той или иной жизненной ситуации. А выбранные психолого-педагогические формы и методы формирования такого поведения должны быть направлены на устойчивость к стрессам, адаптацию, снижение уровня тревожности и включать упражнения на формирование уверенности, саморегуляции и мотивации на успех, снижение эмоционального и мышечного напряжения.

АННОТАЦИЯ

Проблема формирования безопасного поведения школьников в образовательном ландшафте все больше и больше стала волновать современную научную общественность. Образовательная безопасность в контексте безопасного поведения старшеклассников является предметом исследования многих ученых в различных областях психологии и педагогике (И. А. Баева, Т. Р. Дильмиева, М. А. Котик, Н. П. Кудяшев, В. И. Лебедев, Н. Ю. Марчук, И. В. Пестова, М. Б. Сулла и др.). Авторы данной статьи тоже остались небезучастными в изучении данного феномена. Свое исследование они посвятили стрессоустойчивости как основе формирования безопасного поведения старшеклассников, в результате которого раскрыли такие понятия, как «безопасное поведение», «стрессоустойчивость»; предложили свое видение на формы, методы и средства развития стрессоустойчивости в рамках образовательной безопасности.

Ключевые слова: безопасность, безопасное поведение, стрессоустойчивость, стрессоустойчивость старшеклассников, формы, методы и средства формирования безопасного поведения старшеклассников.

SUMMARY

The problem of forming the safe behavior of schoolchildren in the educational landscape has become more and more of concern to the modern scientific community. Educational safety in the context of safe behavior of high school students is the subject of research by many scientists in various fields of psychology and pedagogy (I. A. Baeva, T. R. Dilmieva, M. A. Kotik, N. P. Kudyashev, V. I. Lebedev, N. Yu. Marchuk, I. V. Pestova, M. B. Sulla and others). The authors of this article also remained not indifferent to the study of this phenomenon. They devoted their research to stress resistance as the basis for the formation of safe behavior among high school students, as a result of which they revealed such concepts as “safe behavior”, “stress resistance”; offered their vision on the forms, methods and means of developing stress resistance in the framework of educational security.

Key words: safety, safe behavior, stress resistance, stress resistance of high school students, forms, methods and means of forming safe behavior of high school students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антюхин Э. Г., Сулла М. Б. Концепция воспитания безопасности жизнедеятельности // Основы безопасности жизни. – 1997. – № 5. – С. 34–37.
2. Бережная Н. И. Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов // Ежегодник Российского психологического общества: материалы III Всероссийского съезда психологов (25–28 июня 2003 г.): В 8 т. – СПб., 2003. – Т. 1.
3. Благодырь Е. М. Психологическая характеристика безопасного поведения детей-сирот младшего школьного возраста // Образование. Наука. Инновации. – 2013. – № 3 (29). – С. 106–111.
4. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: Per Se, 2006. – 523 с.
5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. – М.: Воронеж, 1995. – 350 с.



6. Варданян Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости. – М.: Наука, 1993. – 543 с.
7. Григорьева Е. Л., Быстрицкая Е. В. Формирование культуры безопасного поведения личности в полиэтническом пространстве жизнедеятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 12-2. – С. 328–332.
8. Жданова Л. Г., Манахова Н. М., Сухова М. А. Стрессоустойчивость старшеклассников с разным уровнем креативности // Балканское научно обозрение. – 2019. – № 3 (5). – С. 70–72
9. Журавлева И. А., Гильманов Е. Д., Охочинская Н. С. Психологическое сопровождение и подготовка обучающихся 9, 11 классов к государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ, ОГЭ, включая пакет психодиагностического инструментария: методическое пособие. – Ханты-Мансийск: АУ «Ин-т развития образования», 2018. – 40 с.
10. Зыльгаева С. А., Шалагинова К. С., Декина Е. В. Психологическая подготовка к ЕГЭ: формирование стрессоустойчивости у старшеклассников // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 2.
11. Косарецкий С. Г. В России стресс считается нормальным состоянием для всей системы образования [Электронный ресурс]. – URL: https://mel.fm/ucheba/uchitelya/8690473-sergey_kosaretsky.
12. Кудяшев Н. П. Теоретические подходы к формированию умений безопасного поведения старших подростков // Вестник ВятГУ. – 2009. – № 3. – С. 23–26.
13. Марчук Н. Ю., Пестова И. В., Дильмиева Т. Р. Методические материалы по вопросам формирования навыков безопасного поведения у детей и подростков. – Екатеринбург: ГБОУ СО ЦППРиК «Ладо», 2014. – 52 с.
14. Михеева А. В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения // Полилингвистичность и транскультурные практики. – 2010. – № 2. – С. 82–87.
15. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 123 с.
16. Сокальский Э. А. Юность – время пробы творческих сил и стартов в будущее // Педагогика и психология образования. – 2013. – № 2. – С. 97–108.
17. Субботина Л. Ю., Ефимова Н. С. Характеристики личности как детерминанты Опасного/безопасного поведения // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2014. – № 4. – С. 59–63.
18. Трошин В. Д. Стресс и стрессогенные расстройства. Диагностика, лечение и профилактика. – М., 2007. – 778 с.
19. Чибисова М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. – М.: Генезис, 2009. – 184 с.
20. Фатихова Л. Ф., Сайфутдинова Е. Ф. Безопасное поведение детей с ментальными нарушениями как объект психологического исследования // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – № 6. – С. 6–22.





НАШИ АВТОРЫ



**Абдуллин
Асат Гиниатович** –

доктор психологических наук,
профессор,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск

**Баева
Анастасия Владимировна** –
аспирант, ФГБОУ ВО
«Астраханский государственный
университет»

**Бессонова
Олеся Александровна** –
студентка, ФГБОУ ВО
«Липецкий государственный
педагогический университет
им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»

**Васильева
Марина Вадимовна** –
аспирант, доцент кафедры,
Владимирский институт развития
образования им. Л. И. Новиковой

**Глузман
Александр Владимирович** –
доктор педагогических наук,
профессор, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

**Глузман
Алина Александровна** –
кандидат педагогических наук,
доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

**Горбова****Наталья Викторовна –**

кандидат педагогических наук,
доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Горбунова**Наталья Владимировна –**

доктор педагогических наук,
профессор, директор
Гуманитарно-педагогической
академии (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Дегтеренко**Людмила Николаевна –**

кандидат исторических наук,
ЧОУ ВО «Международный Институт
Дизайна и Сервиса»,
г. Челябинск

Джангазиева**Альбина Саламатовна –**

кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Астраханский
государственный университет»

Иванова**Екатерина Юрьевна –**

ассистент кафедры, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Илань –

аспирант, Тамбовский
государственный музыкально-
педагогический институт
им. С. В. Рахманинова

Иншакова**Ольга Борисовна –**

кандидат педагогических наук,
профессор,
Московский государственный
педагогический университет

Иохвидов**Владимир Вячеславович –**

кандидат педагогических наук,
доцент, ГБОУ ВО
«Ставропольский государственный
педагогический институт»
(филиал в г. Ессентуки)

Каплунович**Илья Яковлевич –**

кандидат психологических наук,
доцент, Новгородский филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия
народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской
Федерации»

Каплунович**Светлана Михайловна –**

кандидат педагогических наук,
доцент, Новгородский филиал ФГБОУ
ВО «Российская академия народного
хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской
Федерации»

Краснянская**Татьяна Максимовна –**

доктор психологических наук,
профессор,
АНО ВО «Московский гуманитарный
университет»

Кубатина**Юлия Анатольевна –**

старший преподаватель,
ГОУ ВО ЛНР «Луганский
государственный педагогический
университет»



Кульгавюк

Вера Владимировна –

доцент,
Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт
им. А. К. Кортунова,
филиал ФГБОУ ВО
«Донской государственный
аграрный университет»

Лагусев

Юрий Михайлович –

доктор педагогических наук,
профессор, ФГБОУ ВО
«Российский государственный
университет туризма и сервиса»,
г. Москва

Лу Чжаосин –

магистрант,
Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург

Милькевич

Оксана Анатольевна –

доктор педагогических наук,
доцент, РАО Севастопольский
государственный университет

Морозова

Виктория Владимировна –

кандидат педагогических наук,
доцент, Ленинградский
государственный университет
им. А. С. Пушкина

Никифорова

Татьяна Юрьевна –

кандидат педагогических наук,
доцент,
ФГБОУ ВО «Липецкий
государственный педагогический
университет
им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»

Нужная

Людмила Викторовна –

старший преподаватель,
Красноярский государственный
педагогический университет
им. В. П. Астафьева

Павлова

Нина Юрьевна –

доцент,
Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт
им. А. К. Кортунова,
филиал ФГБОУ ВО
«Донской государственный
аграрный университет»

Панченко

Карина Сергеевна –

аспирант,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону

Пономарева

Елена Юрьевна –

кандидат психологических наук,
профессор, Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Разбеглова

Татьяна Павловна –

кандидат философских наук,
доцент, Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Селезнева

Ирина Петровна –

кандидат педагогических наук,
доцент, ФГБОУ ВО «Красноярский
государственный педагогический
университет им. В. П. Астафьева»

**Сергеева****Анна Иосифовна –**

кандидат педагогических наук,
доцент, ФГБОУ ВО
«Томский государственный
педагогический университет»

Сергеева**Валентина Павловна –**

доктор педагогических наук,
профессор, Московский городской
педагогический университет

Симонова**Татьяна Николаевна –**

доктор педагогических наук,
доцент, ФГБОУ ВО
«Астраханский
государственный университет»

Смирнова**Регина Валерьевна –**

кандидат педагогических наук,
доцент, ФГБОУ ВО
«Астраханский
государственный университет»

Тарасова**Ирина Владимировна –**

кандидат психологических наук,
доцент, ФГБОУ ВО
«Астраханский
государственный университет»

Тылец**Валерий Геннадьевич –**

доктор психологических наук,
профессор, ФГБОУ ВО
«Московский государственный
лингвистический университет»

Файзуллаева**Елена Дмитриевна –**

кандидат психологических наук,
доцент, ФГБОУ ВО «Томский
государственный педагогический
университет»

Фетисов**Александр Сергеевич –**

доктор педагогических наук,
доцент,
Воронежский государственный
педагогический университет

Черная**Анна Викторовна –**

доктор психологических наук,
доцент,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону





Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале «**Гуманитарные науки**».

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.

