ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

2022
№ 4 [62]

Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)
Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Bulletin KSPU)
Научное периодическое издание
Scientific serial

Учредитель:
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
Publisher:
Federal State Budgetary Educational Institution «Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.
Свидетельство о регистрации
ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)» включен:
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 05.03.2010;
электронно-библиотечную систему издательства «Лань»;
систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
международную базу данных периодических изданий ULRICHS WEB;
международную ассоциацию издателей CrossRef

Публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней

Журнал размещен на платформе публикаций Readera

Периодичность 4 раза в год

Главный редактор: Холина Мария Валерьевна, кандидат исторических наук, доцент, и.о. ректора, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Editor-in-Chief: Kholina, Maria V., PhD (History), Associate Professor, Acting Rector, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Заместитель главного редактора: Ильина Нина Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и внешнему взаимодействию, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Deputy Editor-in-Chief: Ilyina, Nina F., DSc (Pedagogy), Professor, Provost for Research and External Interface, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Заместитель главного редактора, научный редактор по педагогике: Шкерина Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Editor-in-Chief Deputy, Science Editor in Education: Shkerina, Lyudmila V., DSc (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Mathematics and Technique of Teaching Mathematics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по языкознанию: Васильева Светлана Петровна, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Science Editor in Linguistics: Vasilyeva, Svetlana P., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по психологии: Сафонова Марина Вадимовна, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Science Editor in Psychology: Safonova, Marina V., PhD (Psychology), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Ответственный секретарь: Шкерина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Executive Editor: Shkerina, Tatiana A., PhD (Pedagogy), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Редакционная коллегия
Editorial board

Адольф В.А., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Adolf V.A., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Васильев А.Д., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Vasiliev A.D., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Гафурова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск
Gafurova N.V., DSc (Pedagogy), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Григорьева Т.М., доктор филологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск
Grigoryeva T.M., DSc (Philology), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Завьялов А.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Zavyalov A.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Казыдуб Н.Н., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Kazydub N.N., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Кошкарёва Н.Б., доктор филологических наук, профессор, Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск
Koshkareva N.B., DSc (Philology), Professor, the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk

Логинова И.О., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого
Loginova I.O., DSc (Psychology), Professor, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky

Майер В.Р., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Mayer V.R., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Миллер О.М., кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Miller O.M., PhD (Psychology), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Осетрова Е.В., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Osetrova E.V., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Пак Н.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Pak N.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Расчётина С.А., доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
Raschetina S.A., DSc (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Селезнёва Н.Т., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Selezneva N.T., DSc (Psychology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Серый А.В., доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет
Sery A.V., DSc (Psychology), Professor, Kemerovo State University

Соловьёва С.Л., доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, Санкт-Петербург
Solovyeva S.L., DSc (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg

Фуряева Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Furyaeva T.V., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Чижакова Г.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Chizhakova G.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Шмелёв А.Д., доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет
Shmelev A.D., DSc (Philology), Professor, Moscow Pedagogical State University

Янова М.Г., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Yanova M.G., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Международное представительство в редакционной коллегии журнала «Вестник КГПУ» обеспечивают:
International representatives of the Bulletin editorial board:

Бидайбеков Есен Ыкласович, доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алма-Ата
Bidaybekov, Esen Yklasovich, DSc (Pedagogy), Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty

Бровка Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск
Brovka, Natalya Vladimirovna, DSc (Pedagogy), Professor, Belarusian State University, Minsk

Одинцова Оксана Петровна, кандидат педагогических наук, профессор, Университет Дрекселя, Филадельфия, США
Odintsova, Oksana Petrovna, PhD (Pedagogy), Professor, Drexel University, Philadelphia, USA

Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ, доктор педагогических наук, профессор, Университет Маргад, Эрдэнэт, Монголия
Sambalkhundev, Hash-Erdene, DSc (Pedagogy), Professor, Margad University, Erdenet, Mongolia

Сибгатуллина Ирина Фагимовна, доктор психологических наук, профессор, директор по международным программам науки, образования и культуры, Институт интеллектуальных интеграций, Вена, Австрия
Sibgatullina Irina Fagimovna, DSc (Psychology), PhD Psych. (British Post Doctoral Standard), Prof. Dr.Sc.Dr.Sc., Director of International Programs in Science, Education, and Culture, Institute of Intellectual Integrations, Vienna, Austria; Member of the Dissertation Defence Board in Psychology, Kazan Federal University, Kazan, Republic of Tatarstan, Russia

Стоилкович Снежана, доктор психологических наук, профессор, Нишский университет, Сербия
Stoilkovich, Snezhana, DSc (Psychology), Professor of the School of Philosophy, Nishsky University, Serbia

Энрике Бернардес Санчис, доктор филологических наук, профессор общего языкознания, Университет Комплутенсе, Мадрид, Испания
Enrike, Bernardes Sanchis, DSc (Philology), Professor of General Linguistics, Komplutense University, Madrid, Spain

СОДЕРЖАНИЕ
TABLE OF CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINING

И.В. Трусей, В.А. Адольф, Н.Н. Казакевич
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»
I.V. Trusey, V.A. Adolf, N.N. Kazakevich
COMPARATIVE ANALYSIS OF BLENDED LEARNING IN THE CONTEXT OF TEACHING BASICS OF LIFE SAFETY
[5]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

И.В. Кошкина, Ю.И. Детинко, Т.А. Еремина
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
I.V. Koshkina, Yu.I. Detinko, T.A. Eremina
VISUALIZATION AS AN EFFECTIVE TOOL FOR VOCABULARY TEACHING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES
[14]

А.А. Пикалова, Е.С. Воеводина
МОДЕЛЬ СКВОЗНОГО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ГУМАНИТАРНОМ ЦИКЛЕ ДИСЦИПЛИН ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ
A.A. Pikalova, E.S. Voevodina
MODEL OF END-TO-END DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES IN THE HUMANITARIAN CYCLE OF DISCIPLINES FOR UNIVERSITY STUDENTS SPECIZALIZING IN ENGINEERING
[25]

Сюй Баоюнь, М.Г. Петрова
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ
Xu Baoyun, M.G. Petrova
FEATURES OF USING SMART TECHNOLOGIES IN TEACHING CHINESE TO FUTURE LINGUISTS
[38]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGY

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

О.М. Миллер, Л.В. Перова, Е.В. Какунина
ИССЛЕДОВАНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫБОРОМ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В СООТНЕСЕНИИ С ИХ САМООТНОШЕНИЕМ
O.M. Miller, L.V. Perova, E.V. Kakunina
STUDY OF SATISFACTION WITH PROFESSIONAL CHOICE AMONG FIRST-YEAR STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALIZATION IN RELATION TO THEIR SELF-CONCEPT
[48]

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
PERSONALITY PSYCHOLOGY

О.Ф. Лысенко
ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОК И МЕРОПРИЯТИЯ ПО ЕЕ РАЗВИТИЮ
O.F. Lysenko
FEATURES OF THE MATERNAL SPHERE OF FEMALE STUDENTS' PERSONALITY AND ACTIVITIES FOR ITS DEVELOPMENT
[63]

В.В. Пугачева, О.В. Груздева
СОЦИАЛЬНЫЕ, ЛИЧНОСТНЫЕ И КЛИНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДОЗРЕВАЕМЫХ, ОБВИНЯЕМЫХ, ОСУЖДЕННЫХ, СТРАДАЮЩИХ АЛКОГОЛЬНОЙ И НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ
V.V. Pugacheva, O.V. Gruzdeva
SOCIAL, PERSONAL AND CLINICAL FEATURES OF JUVENILE SUSPECTS, ACCUSED, AND CONVICTED PERSONS SUFFERING FROM SUBSTANCE ADDICTION
[74]

Т.Ю. Тодышева
ЛИЧНОСТНОЕ САМОСТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ
T.Yu. Todysheva
PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS
[87]

Т.В. Фуряева, Е.А. Черенёва
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕМЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИСКЛЮЧЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ
T.V. Furyaeva, E.A. Chereneva
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICES OF DEMENTIA PREVENTION IN THE CONTEXT OF OVERCOMING SOCIAL EXCLUSION OF ELDERLY PEOPLE
[101]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ
SCIENTIFIC DEBUT

Гао Цзин
ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ
Gao Jing
SPECIAL ASPECTS OF SELECTING CONTENT FOR TEACHING CHINESE TO HIGH SCHOOL STUDENTS
[112]

И.Р. Крупецких
ФАКТОРЫ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ И СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
I.R. Krupetskikh
FACTORS HINDERING AND CONTRIBUTING TO THE DEVELOPMENT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT
[124]

Ю.В. Ольхова
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЖИЗНЕСТРОИТЕЛЬСТВА СТАРШЕКЛАССНИКОВ
Yu.V. Olkhova
FEATURES OF DEVELOPMENT OF LIFE-BUILDING COMPETENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS
[135]

А.Г. Парфенова
СТРУКТУРА КОРРЕЛЯЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ ПОКАЗАТЕЛЯ АКТИВНОСТИ С ДРУГИМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ
A.G. Parfenova
STRUCTURE OF CORRELATIONS BETWEEN ACTIVITY INDICATOR AND OTHER INDICATORS IN MODERN ADOLESCENTS
[151]

И.А. Уварова
ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО И КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТОВ КОМПЕТЕНЦИИ «ГОТОВНОСТЬ К ИЗМЕНЕНИЯМ» У РУКОВОДИТЕЛЕЙ
I.A. Uvarova
FEATURES OF VALUE-MOTIVATIONAL AND COGNITIVE COMPONENTS OF READINESS-FOR-CHANGE COMPETENCE IN MANAGERS
[169]

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ
DISCUSSION OF THE PROBLEM

А.Ф. Гох
АУТИЗМ: ФАКТОРЫ НЕРЕАЛИЗОВАННОГО БЫТИЯ
A.F. Gokh
AUTISM: FACTORS OF UNREALIZED EXISTENCE
[183]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS
[192]

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-364

УДК 371.315

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»[1]

И.В. Трусей (Красноярск, Россия)
В.А. Адольф (Красноярск, Россия)
Н.Н. Казакевич (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Модели смешанного обучения имеют ограничения, связанные с возрастом обучающихся, технической обеспеченностью, содержанием учебного предмета и др. Применение смешанного обучения в преподавании предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) также имеет свои особенности, обусловленные его спецификой. В частности, поскольку предмет направлен на формирование умений и навыков в области поддержания и сохранения жизнедеятельности организма в опасных и чрезвычайных ситуациях, необходим акцент на практической составляющей учебного процесса.

Цель – провести сравнительный анализ моделей смешанного обучения «Перевернутый класс» и «Ротация станций» в контексте преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности».

Методология исследования основана на анализе особенностей реализации ротационных моделей смешанного обучения в общеобразовательной организации. Использованы традиционные методы теоретического исследования (анализ и синтез и др.), анализ нормативных документов и электронных информационных ресурсов в области образования и безопасности жизнедеятельности.

Результаты. Проведен сравнительный анализ ротационных моделей смешанного обучения в контексте преподавания предмета ОБЖ. Модель «Перевернутый класс» в большей степени подходит для работы с обучающимися старших классов, когда требуется отработка практических навыков. Важное условие успешной реализации – наличие качественного цифрового учебного контента или информационно-электронной среды. Для реализации электронного обучения в рамках предмета ОБЖ отсутствуют готовые качественные образовательные ресурсы. Модель «Ротация станций» является более универсальной, работа в информационно-электронной среде может быть заменена работой на других электронных средствах обучения, специфичных для области безопасности жизнедеятельности: тренажеры-манекены, интерактивные модули и плакаты, цифровые лаборатории и др.

Заключение. Применение ротационных моделей смешанного обучения в образовательном процессе по основам безопасности жизнедеятельности позволяет усилить практическую составляющую предмета, в том числе с использованием специфичных электронных средств обучения.

Ключевые слова: *смешанное обучение, перевернутый класс, ротация станций, основы безопасности жизнедеятельности.*

Трусей Ирина Валерьевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID-ID 0000-0003-4831-9101; e-mail: trusey@list.ru
Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID-ID 0000-0001-8959-5546; e-mail: adolf@kspu.ru
Казакевич Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID-ID 0000-0002-8955-6077; e-mail: kazakevich.83@inbox.ru

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания № 073-00090-22-02.

Постановка проблемы. Смешанное обучение (Blended learning) – одна из инновационных образовательных технологий, которая предполагает чередование традиционной классно-урочной формы с обучением в электронной среде, при этом ученик сам определяет путь, время, место и темп обучения [Андреева, Рождественская, Ярмахов, 2016, с. 15]. Простое использование компьютера или планшета на уроке не является смешанным обучением, школьник должен быть активно действующим субъектом в электронной среде. Зарубежными коллегами разработано и апробировано более 40 моделей смешанного обучения, подходящих практически под все нужды современной системы образования [Хорн, Стейкер, 2015; Андреева, Рождественская, Ярмахов, 2016; Lalima, Dangwal, 2017]. Наибольший образовательный результат показали модели «Перевернутый класс» и «Ротация станций». В данных моделях сделан акцент на персонализации образовательного процесса, развитии личной ответственности за собственное обучение. Также существенно усилена практическая составляющая в деятельности обучающегося, что является актуальным в условиях системно-деятельностного подхода [Хорн, Стейкер, 2015; Борзова, 2018].

Как и любая образовательная технология, смешанное обучение необходимо применять там, где это оправдано с точки зрения эффективности процесса. У моделей смешанного обучения имеются ограничения, связанные с возрастом обучающихся, технической обеспеченностью, содержанием учебного материала и др. [Gandhi, 1996; Кучма, Поленова, Степанова, 2021; Назаров, Жердев, Авербух, 2021; Santos dos et al., 2021]. Применение смешанного обучения в преподавании ОБЖ также имеет свои особенности, обусловленные спецификой предмета. Основной задачей предмета ОБЖ является формирование культуры безопасности личности современного типа [Адольф и др., 2021а, с. 14; Адольф и др., 2021б, с. 45]. Этот предмет максимально приближен к реальной действительности, которая окружает школьников в стенах образовательного учреждения и за его стенами на улице, среди посторонних людей, в семье, в обществе и т.д.

Цель – провести сравнительный анализ моделей смешанного обучения «Перевернутый класс» и «Ротация станций» в контексте преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности».

Методологическую основу настоящего исследования составил анализ особенностей реализации моделей смешанного обучения «Перевернутый класс» и «Ротация станций» в общеобразовательной организации. Использованы традиционные методы теоретического исследования (анализ и синтез и др.), анализ нормативных документов и электронных информационных ресурсов в области образования и безопасности жизнедеятельности.

Обзор научной литературы. Под смешанным обучением понимают целенаправленный образовательный процесс в условиях интеграции аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности субъектов на основе использования и взаимного дополнения технологий традиционного, электронного, дистанционного и мобильного обучения при наличии самоконтроля студента, времени, места, маршрута и темпа обучения [Петрук, Поползина, 2013]. В нормативных документах все платформы, на которых размещен учебный материал для школьников, называют цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР). Помимо повышения доступности учебного материала, ЦОР позволяет изменить формат работы со школьниками. В частности, важной составляющей становится интерактивность. По этой причине в обновленных ФГОС[2] третьего поколения уделяется большое внимание применению ЦОР в образовательном процессе, в том числе и в формате смешанного обучения.

При переходе к смешанному обучению требуется такая же адаптация школьников, которая необходима при переходе на новый образовательный уровень [Андреева, Рождественская,

[2] Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

Ярмахов, 2016, с. 39; Dziuban et al., 2018]. У ученика расширяется зона ответственности, появляется среда, в которой он самостоятельно выстраивает свою траекторию, увеличивается необходимость самоконтроля и саморефлексии. Меняется и содержание работы учителя, который проектирует образовательную траекторию отдельного ученика с учетом его дефицитов, потребностей, интересов [Андреева, 2020, с. 11].

В практике зарубежных коллег наибольшую популярность получили ротационные модели смешанного обучения «Перевернутый класс» и «Ротация станций» [Хорн, Стейкер, 2015; Марголис, 2018; Nady, Mohammed, 2018; Christina, Rusijono, Bachtiar, 2019]. В контексте преподавания предмета ОБЖ они также представляют интерес, поскольку позволяют расширить практическую составляющую предмета [Куклев, 2008; Симаков, 2021].

Результаты исследования. Перевернутый класс (Flipped Class) – это модель смешанного обучения, в которой освоение нового учебного материала происходит в рамках домашней работы обучающегося, а классное время тратится на отработку и закрепление пройденного материала [Андреева, Рождественская, Ярмахов, 2016, с. 33]. Среди основных преимуществ модели «Перевернутый класс» отмечают возможность более тщательной проработки практических заданий, упражнений, на которые при традиционной системе тратится меньше времени. В данной модели на разбор сложной теоретической части и вопросов, возникших у учащихся в процессе выполнения домашней работы, уходит не более 25–30 % классного времени, остальное – это практическая работа. Педагоги, работающие в модели «Перевернутый класс», также отмечают проблемы ее реализации [Андреева, Рождественская, Ярмахов, 2016, с. 33]. Одна из основных проблем связана с тем, что не все ученики обязательны в предварительном изучении материала.

Ротация станций – модель смешанного обучения, предполагающая смену станций (рабочих зон) в течение одного урока. Рабочие зоны могут быть устроены как в пределах одного класса, так и в разных кабинетах. В частности, для электронного обучения может использоваться компьютерный класс. Чаще всего используются три формы работы: фронтальная, групповая и работа за электронным средством обучения, при необходимости можно добавить еще одну зону для самостоятельной работы [Андреева, Рождественская, Ярмахов, 2016]. В качестве достоинств данной модели называют отсутствие возрастных ограничений, можно применять начиная с начальной школы.

Ограничения в реализации моделей смешанного обучения в общеобразовательных организациях связаны с качеством информационно-электронной среды, отсутствуют ресурсы по ОБЖ, прошедшие экспертизу и рекомендованные Министерством просвещения для применения в образовательном процессе [Трусей, Казакевич, Адольф, 2021]. В сравнении с другими общеобразовательными дисциплинами ОБЖ имеет интегрированный характер и требует овладения широким спектром знаний, умений, навыков и компетенций [Дьяченко, Костецкая, 2022]. Названные образовательные результаты отличаются тем, что позволяют обеспечить безопасность жизни человека как в повседневной жизни, так и в чрезвычайных ситуациях. Учет данных особенностей позволяет эффективно использовать рассматриваемые нами модели смешанного обучения.

Формирование практико-ориентированных компетенций возможно только при многократном повторении, что всегда ограничено форматом традиционного урока. В данном случае применение модели «Перевернутый класс» позволяет усилить практическую составляющую предмета ОБЖ [Куклев, Глушков, Иванская, 2017, с. 300]. Изучение теоретического материала можно вынести в ЦОР, а отработку практических навыков проводить на уроке. В то же время некоторые темы трудны для самостоятельного изучения и требуют преимущественно классной работы. В этом случае модель «Ротация станций» является более универсальной.

Реализация смешанного обучения требует внесение коррективов в методику преподавания

предмета. В частности, необходимо новое планирование и распределение учебного материала, подходящего для самостоятельного изучения и для работы на уроке, станциях. Содержание учебного материла для самостоятельного изучения может быть представлено в виде учебных текстов с рисунками или видеороликов. Стоит отметить, что исторически в рамках смешанного обучения школьникам и студентам предлагался учебный материал на бумажном носителе, развитие электронных технологий эту задачу значительно упростило [Bergmann, Sams, 2014; Данилов, 2022]. По оценкам исследователей, учебные видео являются более предпочтительным форматом для современного обучающегося, чем учебные тексты, однако умалять достоинства последних не стоит [Guo, Kim, Rubin, 2014]. К основным критериям учебного видео, рекомендуемым в интернет-среде, относят: небольшую продолжительность (до 6 мин), наличие интерактивных диагностических заданий по ходу просмотра ролика и после него, голосовое сопровождение и видео спикера в крупном формате и др. [Guo, Kim, Rubin, 2014; Андреева, 2020, с. 8].

В модели «Ротация станций» этап работы в электронной образовательной среде может быть заменен на работу с другими электронными средствами обучения, которые являются специфичными для предмета ОБЖ (тренажеры-манекены, интерактивные модули и др.) (рис.). Эффективность обучения возрастает, когда применяются разные каналы восприятия, особенно важна деятельность на занятиях [Kapur, Islamia, 2018, p. 1; Santos dos et al., 2021].

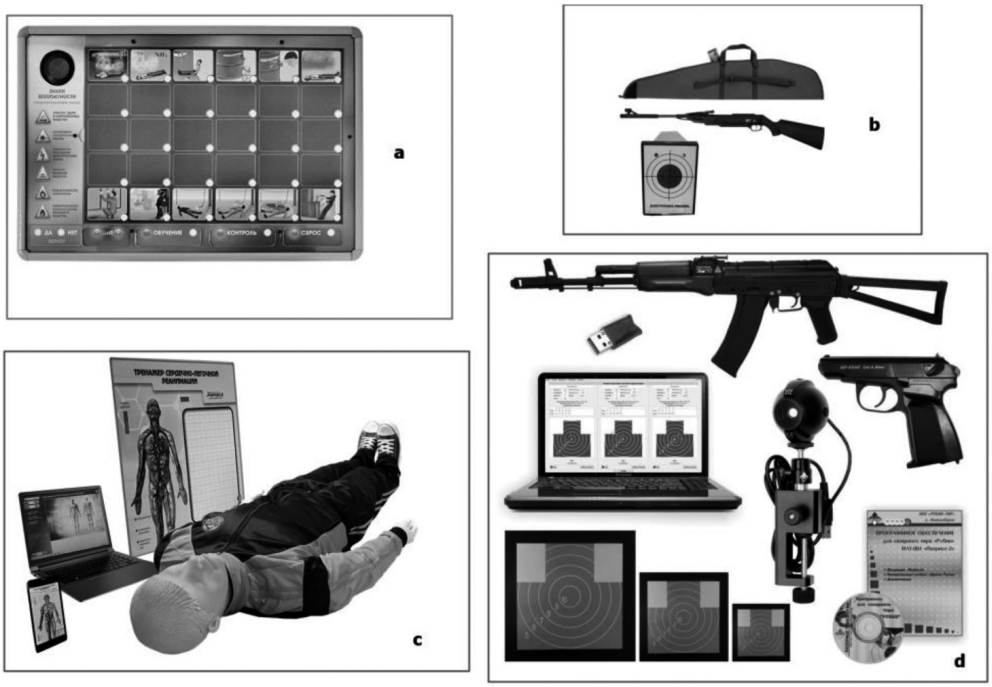

Рис. Электронные средства обучения для комплектации учебного кабинета по «Основам безопасности жизнедеятельности»: a – мобильный модуль тестирования; b – электронный тир; c – тренажер-манекен; d – лазерный тир
Fig. Electronic learning tools to equip a classroom for teaching the Basics of Life Safety: a – mobile testing module; b – electronic shooting range; c – dummy simulator; d – laser shooting range

Таким образом, применение ротационных моделей смешанного обучения в преподавании предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» имеет свои особенности. Модель «Перевернутый класс» в большей степени подходит для работы с обучающимися старших классов, когда требуется отработка практических навыков. Важное условие успешной реализации – наличие качественного цифрового учебного контента, желательно размещенного в информационно-электронной среде, доступной школе. В силу специфики ОБЖ относится к кате-

гории предметов, которые слабо представлены на основных образовательных ресурсах, популярных среди учителей. Модель «Ротация станций» является более универсальной, возможна работа с помощью специфичных для ОБЖ электронных средств обучения. В целом развитие смешанного обучения является перспективным направлением современного образовательного процесса при учете требований информационной и персональной безопасности.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Пономарев В.В., Казакевич Н.Н., Турыгина О.В. Интеграция очного и дистанционного образования обучающихся на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» в общеобразовательной школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2021а. № 6. С. 14–15.
2. Адольф В.А., Пономарев В.В., Казакевич Н.Н., Турыгина О.В. Педагогическая модель интеграции очного и дистанционного образования обучающихся на уроках ОБЖ в общеобразовательной школе: теоретический аспект // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2021б. № 6.
3. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 3. С. 8–20.
4. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение [Электронный ресурс]: Национальная открытая школа. М., 2016. URL: http://imc-yal72.ru/images/1_3.pdf (дата обращения: 17.10.2022).
5. Борзова Т.А. Преподаватель как основное звено технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 5. С. 42–49.
6. Данилов О.Е. О понятии электронного обучения // Инновации в образовании. 2022. № 1. С. 79–85.
7. Дьяченко С.П., Костецкая Г.А. Становление и развитие школьного курса ОБЖ // Педагогика. 2022. № 5. С. 69–74.
8. Куклев В.А., Глушков В.А., Иванская Н.Н. Изучение основ техносферной безопасности в модели смешанного обучения // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2017. № 1. С. 299–306.
9. Куклев В.А. Разработка цифровых образовательных ресурсов по безопасности жизнедеятельности: от компьютеризированных учебников через сетевые технологии к мобильному образованию // Безопасность жизнедеятельности. 2008. № 3 (87). С. 38–41.
10. Кучма В.Р., Поленова М.А., Степанова М.И. Информатизация образования: медико-социальные проблемы, технологии обеспечения гигиенической безопасности обучающихся // Гигиена и санитария. 2021. Т. 100, № 9. С. 903–909. DOI: 10.47470/0016-9900-2021-100-9-903-909
11. Марголис А.А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 3. С. 5–19. DOI: 10.17759/pse.2018230301
12. Назаров В.Л., Жердев Д.В., Авербух Н.В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 156–201. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-156-201
13. Петрук Г.В., Поползина Н.С. Использование смешанной модели обучения в системе высшего образования для решения проблемы качественной подготовки специалистов // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2013. № 9. С. 66–69.
14. Симаков В.А. Классификация средств обучения: дидактические средства обучения как важнейший компонент образовательного процесса // Вестник военного образования. 2021. № 5 (32). С. 28–31.

15. Трусей И.В., Казакевич Н.Н., Адольф В.А. Электронные информационные ресурсы для реализации смешанного обучения по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 6. С. 74–81. DOI: 10.15293/1813-4718.2106.08
16. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования [Электронный ресурс]: Jossey-Bass. 2015. URL: http://imc-yal72.ru/images/1_4.pdf (дата обращения: 17.10.2022).
17. Bergmann J., Sams A. Flipped learning: Gateway to student engagement. Moorabbin: Victoria Hawker Brownlow, 2014. 182 p.
18. Christina S., Rusijono R., Bachtiar B. The application of blended learning's station rotation method in elementary school's science education to improve higher order thinking skills // Dinamika Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar. 2019. Is. 11 (2). P. 79. DOI: 10.30595/dinamika.v11i2.5048
19. Dziuban Ch., Graham Ch.R., Moskal P.D., Norberg A., Sicilia N. Blended learning: the new normal and emerging technologies // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. Vol. 15, No. 3. DOI: 10.1186/s41239-017-0087-5
20. Gandhi P. d'Arsonval medal: addressing some bioelectromagnetics research at the University of Utah: acceptance speech on the occasion of receiving the d'Arsonval medal // Bioelectromagnetics. 1996. Vol. 17, No. 1. P. 3–9.
21. Guo Ph.J., Kim J., Rubin R. How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos: L@S: ACM Conference on Learning @ Scale Atlanta, Georgia, USA. 2014. DOI: 10.1145/2556325.2566239
22. Kapur S., Islamia J.M. Teaching aids: non-conventional and modern. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/327971438_Teaching_Aids_Non-conventional_and_Modern (дата обращения: 17.10.2022).
23. Lalima, Dangwal K.L. Blended learning: An innovative approach // Universal Journal of Educational Research. 2017. Is. 5 (1). P. 129–136. DOI: 10.13189/ujer.2017.050116
24. Nagy A.H., Mohammed N. The effect of using the station rotation model on preparatory students' writing performance. 2018. Online Submission. DOI: http://dx.doi.org/10.21608/ssl.2018.8301
25. Santos L.S.B. dos, Benevides R.G., Amorim C.R.N., Santos R.M.F., Oliveira S.S. de, Granjeiro É.M. Innovation in the teaching of human physiology at university and school: pedagogical process based on interdisciplinarity and learning station rotation // Adv Physiol Educ. 2021. Is. 45 (3). P. 541–546. DOI: 10.1152/advan.00154.2020. PMID: 34280041

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-364

COMPARATIVE ANALYSIS OF BLENDED LEARNING IN THE CONTEXT OF TEACHING BASICS OF LIFE SAFETY

I.V. Trusey (Krasnoyarsk, Russia)
V.A. Adolf (Krasnoyarsk, Russia)
N.N. Kazakevich (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Blended learning models have limitations related to the age of students, technical support, the content of the subject, etc. The use of blended learning in teaching Basics of Life Safety has its own characteristics. In particular, it is necessary to focus on the practical component of the educational process.

The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of the blended learning models Flipped Classroom and Station Rotation in the context of teaching Basics of Life Safety.

The research methodology includes the analysis of the features for implementation of blended learning in a general education organization. Traditional methods of theoretical research (analysis and synthesis, etc.), analysis of regulatory documents and electronic information resources in the field of education and life safety were used.

Research results. A comparative analysis of rotational models of blended learning in the context of teaching Basics of Life Safety has been carried out. The Flipped Classroom model is more appropriate for working with high school students when practical skills are required. An important condition for successful implementation is the availability of high-quality digital educational content or information and electronic environment. For the implementation of e-learning within the subject of life safety, there are no ready-made high-quality educational resources. The Station Rotation model is more universal; work in the information-electronic environment can be replaced by work on other electronic training tools specific to the field of life safety: mannequin simulators, interactive modules and posters, digital laboratories, etc.

Conclusions. The use of rotational models of blended learning in the educational process on the Basics of Life Safety makes it possible to strengthen the practical component of the subject, including using specific electronic learning tools.

Keywords: *blended learning, Flipped Classroom, Station Rotation, Basics of Life Safety.*

Trusey Irina V. – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID-ID 0000-0003-4831-9101; e-mail: trusey@list.ru
Adolf Vladimir A. – DSc (Pedagogy), Professor, Head of the Institute of Physical Culture, Sports and Health named after I.S. Yarygin, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID-ID 0000-0001-8959-5546; e-mail: adolf@kspu.ru
Kazakevich Natalya N. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Medical and Biological Foundations of Physical Culture and Life Safety, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID-ID 0000-0002-8955-6077; e-mail: kazakevich.83@inbox.ru

References

1. Adolf V.A., Ponomarev V.V., Kazakevich N.N., Turygina O.V. Life safety basics course at secondary school: regular and distant education integration model // Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka (Physical Culture: Upbringing, Education, Training). 2021. No. 6. P. 14–15.
2. Adolf V.A., Ponomarev V.V., Kazakevich N.N., Turygina O.V. Pedagogical model of integration of full-time and distance education for students studying Basics of Life Safety at a secondary school: theoretical aspect // Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka (Physical Culture: Upbringing, Education, Training). 2021. No. 6. P. 45.
3. Andreeva N.V. Pedagogy of effective blended learning // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Journal of Modern Foreign Psychology). 2020. Vol. 9, No. 3. P. 8–20.
4. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmakhov B.B. School step in blended learning: National open school. Moscow, 2016. URL: http://imc-yal72.ru/images/1_3.pdf (access date: 17.10.2022).

5. Borzova T.A. Teacher as a principal element of the Flipped Classroom Technology // Vysshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia). 2018. Vol. 27, No. 5. P. 42–49.
6. Danilov O.E. On the concept of e-learning // Innovatsii v obrazovanii (Innovations in Education). 2022. No. 1. P. 79–85.
7. Dyachenko S.P., Kostetskaya G.A. Formation and development of the school life safety course // Pedagogika (Pedagogy). 2022. No. 5. P. 69–74.
8. Kuklev V.A., Glushkov V.A., Ivanskaya N.N. Learning the basics of technosphere safety in models of blended learning // Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii (Electronic Learning in Lifelong Education). 2017. No. 1. P. 299–306.
9. Kuklev V.A. Development of digital educational resources on life safety: from computerized textbooks through network technologies to mobile education // Bezopasnost zhiznedeatelnosti (Life Safety). 2008. No. 3 (87). P. 38–41.
10. Kuchma V.R., Polenova M. A., Stepanova M.I. Informatization of education: medical and social problems, technologies for hygienic safety students training // Gigiena i sanitariya (Hygene and Sanitation). 2021. Vol. 100, No. 9. P. 903–909. DOI: 10.47470/0016-9900-2021-100-9-903-909
11. Margolis A.A. What kind of blending makes blended learning? // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2018. Vol. 23, No. 3. P. 5–19. DOI: 10.17759/pse.2018230301
12. Nazarov V.L., Zherdev D.V., Averbukh N.V. Shock digitalization of education: the perception of participants in the educational process // Obrazovanie i nauka (Education and Science). 2021. Vol. 23, No. 1. P. 156–201. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-156-201
13. Petruk G.V., Popolzina N.S. The use of a mixed learning model in the system of higher education to solve the problem of high-quality training of specialists // Fundamentalnye i prikladnye issledovaniya: problemy i rezultaty (Fundamental and Applied Research: Problems and Results). 2013. No. 9. P. 66–69.
14. Simakov V.A. Classification of learning tools: didactic teaching tools as the most important component of the educational process // Vestnik voennogo obrazovaniya (Bulletin of Military Education). 2021. No. 5 (32). P. 28–31.
15. Trusei I.V., Kazakevich N.N., Adolf V.A. The electronic information resources for the implementation of blended learning in Basics of Life Safety // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Siberian Pedagogical Journal). 2021. No. 6. P. 74–81. DOI: 10.15293/1813-4718.2106.08
16. Horn M., Staker H. Blended learning. Using breakthrough innovations to improve school education: Jossey-Bass. 2015. URL: http://imc-yal72.ru/images/1_4.pdf (access date: 17.10.2022).
17. Bergmann J., Sams A. Flipped learning: Gateway to student engagement. Moorabbin: Victoria Hawker Brownlow, 2014. 182 p.
18. Christina S., Rusijono R., Bachtiar B. The application of blended learning's station rotation method in elementary school's science education to improve higher order thinking skills // Dinamika Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar. 2019. Is. 11 (2). P. 79. DOI: 10.30595/dinamika.v11i2.5048
19. Dziuban Ch., Graham Ch.R., Moskal P.D., Norberg A., Sicilia N. Blended learning: the new normal and emerging technologies // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. Vol. 15, No. 3. DOI: 10.1186/s41239-017-0087-5
20. Gandhi P. d'Arsonval medal: addressing some bioelectromagnetics research at the University of Utah: acceptance speech on the occasion of receiving the d'Arsonval medal // Bioelectromagnetics. 1996. Vol. 17, No. 1. P. 3–9.
21. Guo Ph.J., Kim J., Rubin R. How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos: L@S: ACM Conference on Learning @ Scale Atlanta, Georgia, USA. 2014. DOI: 10.1145/2556325.2566239

22. Kapur S., Islamia J.M. Teaching aids: non-conventional and modern. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/327971438_Teaching_Aids_Non-conventional_and_Modern (access date: 17.10.2022).
23. Lalima, Dangwal K.L. Blended learning: An innovative approach // Universal Journal of Educational Research. 2017. Is. 5 (1). P. 129–136. DOI: 10.13189/ujer.2017.050116
24. Nagy A.H., Mohammed N. The effect of using the station rotation model on preparatory students' writing performance. 2018. Online Submission. DOI: http://dx.doi.org/10.21608/ssl.2018.8301
25. Santos L.S.B. dos, Benevides R.G., Amorim C.R.N., Santos R.M.F., Oliveira S.S. de, Granjeiro É.M. Innovation in the teaching of human physiology at university and school: pedagogical process based on interdisciplinarity and learning station rotation // Adv Physiol Educ. 2021. Is. 45 (3). P. 541–546. DOI: 10.1152/advan.00154.2020. PMID: 34280041

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-365

УДК 372.881.111.1

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И.В. Кошкина (Красноярск, Россия)
Ю.И. Детинко (Красноярск, Россия)
Т.А. Еремина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Освоение лексики на занятиях иностранного языка является предпосылкой развития основных речевых умений (чтение, аудирование, письмо, говорение). В современных условиях для эффективной работы с лексическим материалом успешно используются различные средства визуализации. В качестве таких средств, или инструментов, визуализации в данной статье рассматриваются *Word cloud* (облако слов) и *Mind map* (ментальная карта). *Целью* данной статьи является описание опыта применения инструментов *Word cloud* и *Mind map* при обучении лексике на занятиях иностранного языка студентов языковой специальности.

Методология исследования опирается на опыт отечественных и зарубежных ученых в области методики работы с лексикой, в том числе с применением технических средств и средств визуализации, таких как *Word cloud* и *Mind map*. Также в качестве метода исследования используется эксперимент с участием студентов отделения иностранных языков направления «Лингвистика». В рамках эксперимента студенты были разделены на две группы и после первичного ознакомления с лексическим материалом и механизмом составления облака слов и ментальной карты получили задание представить новый вокабуляр в формате *Word cloud* или *Mind map* соответственно группе. На следующем этапе студентам было предложено выполнить письменное задание, используя освоенную лексику.

Результаты. В результате исследования был проведен анализ письменных работ студентов, выявлены преимущества и трудности в использовании обоих инструментов, обозначены перспективы применения *Word cloud* и *Mind map* при освоении лексики на занятиях иностранного языка.

Заключение. Проведенное исследование позволило сделать вывод об эффективности использования инструментов *Mind map* и *Word cloud* на занятиях иностранного языка для совершенствования профессиональных и личностных навыков студентов. Очевидно, что привлечение данных инструментов к работе с лексикой способствует охвату большего объема материала, более эффективному запоминанию и качественному воспроизведению новой лексики в речевой деятельности обучающихся.

Ключевые слова: *визуализация, технические средства обучения, Word cloud, Mind map, обучение лексике, иностранный язык, студенты языковой специальности.*

Кошкина Инна Витальевна – старший преподаватель кафедры теории германских языков и межкультурной коммуникации института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID: 0000-0002-3412-5886; e-mail: inna.koshkina@gmail.com

Детинко Юлия Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории германских языков и межкультурной коммуникации института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); Scopus ID: 57216509910; ORCID: 0000-0001-8254-8085; e-mail: julia_detinko@mail.ru

Еремина Татьяна Алексеевна – преподаватель кафедры теории германских языков и межкультурной коммуникации института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID: 0000-0003-2167-7902; e-mail: pahomova_17.05.1996@mail.ru

Постановка проблемы. Успешность обучения лексической стороне речи зависит от многих факторов дидактического и методического характера, среди которых важное место занимает наглядность. Вопрос об использовании различных средств наглядности на занятиях иностранного языка чаще всего решается положительно. Большинство преподавателей понимают очевидные преимущества создания наглядного образа новых слов и понятий, закрепления их в памяти. В целом принцип наглядности является одним из базовых методических принципов обучения любому предмету, так как обеспечивает запечатление изучаемого явления, то есть образование ясного, четкого представления о нем. Наглядность является важнейшим моментом в развитии памяти человека. При этом «чем больше каналов восприятия задействованы в процессе получения, обработки и применения информации, тем больше ассоциативных связей создается в связи с изучаемым материалом, тем выше вероятность его прочного усвоения» [Соловова, 2008, с. 193]. Можно говорить о том, что «применение наглядности привлекает внимание студента на занятии, мотивирует его на выход в речь, делает занятие ярче, интереснее» [Лепехин, Мойсевич, 2020, с. 289].

В современной образовательной среде технические средства обучения плотно вошли в методический инструментарий преподавателя и могут быть эффективно использованы для совершенствования процесса обучения иностранному языку. Визуализация, являясь одним из вариантов наглядности, активно используется в условиях современного обучения с применением компьютерных технологий. Отмечается, что понятие «визуализация» трактуется как «свертка мыслительных действий в яркий образ на основе демонстрации объектов, процессов и изображений» [Белоновская, Кирьякова, Горяйнова, Дробот, 2021, с. 130]. В связи с интересом к применению визуализации на занятиях иностранного языка в академическом сообществе возникает острая потребность в обмене опытом и описании практик применения различных инструментов визуализации в методике преподавания иностранного языка, в частности при работе с лексикой.

Целью данной статьи является описание опыта применения инструментов *Word cloud* и *Mind map* при обучении лексике на занятиях иностранного языка студентов языковой специальности.

Обзор научной литературы по проблеме. Методики работы с лексикой достаточно обширно представлены в научной и дидактической литературе. Выделяют 4 основных этапа работы с лексикой: выявление новых слов, понимание форм слова и его значения, запоминание формы и значения слов, использование слов в реальных условиях [Hashemi, Hadavi, 2015]. Как справедливо отмечают ряд исследователей, «хотя некоторые преподаватели считают, что освоение лексики несложный процесс, со стороны обучающихся изучение нового вокабуляра всегда было достаточно серьезным вызовом» [Ghalebi, Sadighi, Bagheri, 2020]. Поэтому стоит уделять особое место эффективным способам работы с лексикой, а именно способам фиксирования и запоминания лексических единиц. На наш взгляд, инструменты визуализации могут быть особенно эффективны на данном этапе.

Существует достаточно много работ по стратегиям освоения лексики и оценке их качества в процессе обучения, а также работ по изучению отношения обучающихся к различным стратегиям с выбором наиболее актуальных [Bialystok, 1981; Gu, 2018]. Отмечается, что обучающимся требуется определенное руководство со стороны преподавателей для того, чтобы правильно распределить время и повысить эффективность обучения как на занятиях, так и в рамках самостоятельной работы [Rogers, 2018].

Современные исследования описывают широкий спектр способов работы с лексикой: от классического вордлиста [Yamamoto, 2014] и составления рассказов [Kirsch, 2016] до современных приложений, например *wordhyve*, учитывающего контекст [Hasnine, Wu, 2021]. Также популярны такие инструменты, как *Mind map* и *Word cloud* [Тихонова, Хорохорина, 2014; Сапух, 2018; Осадчая, Трач, 2014; Budd, 2004; Котова, Коковина, 2017; Marunevich, Shefieva, Bessarabova, 2021], которые представляют интерес для нашей работы. Любопытно, что данные инструменты

активно используются при работе со студентами неязыковых специальностей. Однако в рамках профессионального обучения на языковой специальности объем охватываемой лексики может быть очень большим и тогда эффективным способом повышения интереса студента и увеличения эффективности освоения новой лексики могут стать именно инструменты визуализации.

Рассмотрим каждый из обозначенных инструментов более подробно.

Word cloud

С помощью инструмента *Word cloud* (облако слов) можно визуально представить список категорий или тегов, которые могут также называться метками, ярлыками, ключевыми словами и т.п. любого текстового контента. Облако слов формируется следующим образом: каждое его слово является гиперссылкой и занимает в облаке позицию, которая зависит от частоты его использования в визуализированном ресурсе [Комарова, 2019]. Наиболее значимые слова обычно выделяются более крупным размером шрифта, другим цветом и пр.

Первоначально облака слов использовались для структурной организации гиперссылок, т.е. как средство визуализации информации веб-сайтов и блогов. В настоящее время область применения облака слов как средства визуализации расширилась. Внешняя привлекательность, удобство использования и доступность облака слов позволили применять его в сфере образования. Специальные онлайн-сервисы помогают превратить любой текст в облако слов. Представление текста в виде облака слов увеличивает возможности преподавателя при обучении лексическому материалу по определенной теме на занятиях иностранного языка. Отмечается, что облако слов повышает интерес студентов к обучению, позволяет более качественно овладеть устной речью, значительно повышает уровень языковой и речевой подготовки, а также способствует формированию и совершенствованию лексических навыков [Лепехин, Мойсевич, 2020].

Облака слов могут использоваться для создания лексического минимума по любой теме для отработки слов на каждом занятии, а также различных лексических упражнений (например, убрать лишние слова или дополнить имеющиеся облака новыми словами), угадывания текста по облаку слов, для оформления опросов, заглавий, рекламных слоганов, правил, загадок и т.п., в качестве инструмента для построения ассоциативных рядов, для создания *pre-reading* и *after-reading* заданий, для обобщения содержания текста, его анализа или его резюмирования (частота используемых слов в тексте, выделение ключевых слов, сравнение текстов посредством облаков слов), для создания наглядных материалов при разработке проектов, буклетов, презентаций, в качестве варианта представления результатов обсуждения или опросов как стимулов или опор при подготовке устных высказываний и выступлений. Таким образом, использование облака слов как учебного ресурса в обучении лексике очень разнообразно.

Чтобы соответствовать требованиям и удовлетворить все цели в преподавании при изучении того или иного материала, можно использовать огромное количество доступных и простых сервисов для моделирования индивидуальных облаков слов, таких как *Облакослов*, *Wordclouds*, *Worditout*, *Wordart*, *Wordcloud*, *Tagxedo, Wordscloud* и др. Перечисленные сервисы позволяют создавать облако слов из вводимого или копируемого текста или ссылки. Для персонализации облака можно выбрать любой цвет (оттенок, насыщенность, яркость), форму, размер, шрифт, фон, положение в пространстве, угол, наклон, направление отображения слов (горизонтальное, вертикальное перекрестное, под определенным углом). Возможно задавать количество отображаемых слов. После создания облака слов его можно скопировать (сохранить) в необходимом графическом формате, а также распечатать на принтере [Лепехин, Мойсевич, 2020]. Все этапы создания облака подробно описываются на сайте сервиса.

Любое облако можно сохранить на сайтах тех сервисов, на которых они были созданы, а также можно добавить ссылку на конкретное облако в свою презентацию, лекцию или сохранить картинку с облаком на жесткий диск компьютера.

Слова в облаке могут объединяться в словосочетания при помощи специального символа, в облаке его не будет видно, но он позволит разделить слова на группы. При помощи облачных сервисов можно строить как самостоятельную работу студентов вне аудитории, так и индивидуальную и групповую работу на занятии. Но главная задача использования облака слов как инструмента визуализации – это вовлечь студентов в активную работу со своим собственным облаком [Тихонова, Хорохорина, 2014].

Mind map

Основателем технологии *Mind map* (ментальная карта) принято считать английского психолога Т. Бьюзена, который впервые представил данную технологию в 1960-х гг., сравнив ее с картой города [Buzan, 2005; Бьюзен, 2019]. М. Михалко описывает ментальную карту как технологию, которая обладает способностью раскрывать мысли о предмете, которыми мозг управляет в целом в качестве альтернативы линейному мышлению, с разных точек зрения [Michalko, 2001]. В. Кокотович представляет технологию *Mind map* как метод ведения заметок, с помощью которого люди записывают свои идеи и мысли исключительно на бумаге [Kokotovich, 2008]. A. Erdem трактует *Mind map* как «сильную графическую технику, направленную на использование мозга в полную силу» [Erdem, 2017, p. 1]. В современном мире ментальная карта – это уникальная технология ведения заметок, которая помогает структурировать мысли о предмете как в письменном, так и в электронном формате.

Основным принципом при работе с инструментом *Mind map* является наглядность [Кирюшина, 2022]. Благодаря наглядности использование ментальной карты позволяет воспринимать информацию в 6 раз быстрее в сравнении с логично структурированным текстом устного или письменного формата [Ахмедова, 2020, с. 310], что помогает наиболее эффективно выстраивать образовательный процесс. Технология *Mind map* может быть использована для фиксации полученной информации, запоминания информации, легкого доступа к информации, анализа информации (ibid.), что востребовано при обучении иностранному языку.

Для создания ментальной карты используются мнемоника, графика, способы кодирования информации, цвета, принцип ключевых слов, иерархий и категорий, что стимулирует работу обоих полушарий мозга [Шмараева, 2021]. *Mind map* состоит из главной темы, подтем, радиальных ветвей, ее можно представить в виде схемы (нарисованной от руки или созданной на сайте / в приложении), где в центре отображена основная тема в виде рисунка или ключевого слова. Основные элементы темы расположены вокруг центральной части [Кирюшина, 2022]. Стоит отметить, что ментальная карта может быть расширена: в таком случае основные элементы сами становятся темой и имеют собственные основные элементы. В отличие от диаграмм, за которые зачастую принимают данную технологию, и традиционной линейной формы представления информации, основная тема всегда расположена в центре (это помогает сконцентрироваться на главной мысли); используются радиальные ветви (они определяют перечень главных вопросов, при этом значимость фактов зависит от удаленности от центральной темы); задействуются различные цвета; включаются графические изображения [Шмараева, 2021; Котова, Коковина, 2017]. При учете данных особенностей ментальная карта помогает повысить эффективность процесса восприятия информации и усилить мотивацию к овладению иностранным языком.

Современные реалии дали возможность работать над ментальной картой в электронном формате. В ходе обзора ресурсов были отобраны те, которые имеют вэб-версию. Самыми популярными и известными являются *Mindomo* и *Mindmeister*, *Miro*; существуют также менее популярные, но более функциональные электронные ресурсы, например *Coggle*, *XMind*, *Diagrams*, *Mindmup*, *Mapul*. Такие электронные ресурсы позволяют создать *Mind map* быстро и качественно. Они имеют разнообразный функционал, отвечающий требованиям работы над *Mind map*: яркие и красочные шаблоны стилей оформления карты; разнообразные формы фигур и линий для прорисовки ветвей. Более того, некоторые из представленных ресурсов имеют функцию совместно-

го доступа, что позволяет работать над картой в паре или группе. Также можно сохранить файл в нескольких форматах, основными из которых являются: картинка и PDF-файл.

Методология (материалы и методы). После обобщения опыта отечественных и зарубежных ученых в области методики работы с лексикой, в том числе с применением технических средств и средств визуализации, таких как *Word cloud* и *Mind map*, в рамках данного исследования был проведен эксперимент с участием студентов 2-го курса отделения иностранных языков института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета в рамках дисциплины «Практический курс английского языка».

Две группы студентов по 17 и 16 человек работали над одной и той же лексической темой *Witness*. На первом этапе эксперимента была проведена ознакомительная работа с лексикой в течение одного занятия, часть заданий студенты разбирали самостоятельно. В общей сложности получилось около 60 слов и выражений по теме. В каждой группе студентам было разъяснено, как работать с инструментом *Word cloud* и *Mind map*, а затем в качестве домашнего задания необходимо было составить с новой лексикой *Word cloud* (первая группа) или *Mind map* (вторая группа). Задание было выполнено каждым студентом индивидуально.

Следующим этапом работы с инструментами стало обсуждение на занятии составленных *Word cloud* и *Mind map* в каждой группе. Студенты объясняли принцип деления на кластеры, выделение цветом, добавление визуальных образов, использование различных шрифтов и т.п. Далее в качестве закрепления и проверки лексики студентам было предложено письменно ответить на вопросы по изучаемой теме с использованием лексики из ментальной карты или облака слов. Задание выполнялось 15–20 минут и включало два вопроса:

Which crimes are most often in the news in your city/country?

Why do you think the media publish/broadcast the criminal news?

Заключительным этапом стала оценка результатов лексического обогащения посредством анализа задействованных лексических единиц. По каждой письменной работе было дано экспертное заключение опытных преподавателей. Критериями оценивания стали количество задействованных лексических единиц, их сложность (новизна для студента), правильность включения в контекст, развернутость контекста.

Результаты исследования. По результатам первого этапа работы с лексикой можно отметить, что при составлении ментальной карты или облака слов студенты задействовали в среднем 30–40 лексических единиц из 60, что, на наш взгляд, является оправданным, поскольку при наличии большего количества слов происходит расфокусировка внимания и визуальная составляющая процесса восприятия лексики утрачивает свою эффективность.

Анализ письменных работ показал, что студенты обеих групп успешно справились с заданием, однако в соответствии с результатом подсчета задействованных лексических единиц было установлено, что группа из 17 человек, составлявшая *Word cloud*, использовала в среднем 11,7 слова из общего числа задействованных в облаке единиц. При оценке работ 16 студентов, которые составляли *Mind map*, численный показатель был немного ниже. В среднем студенты второй группы задействовали 9 лексических единиц при ответе на вопросы. Мы полагаем, что причиной более низкого показателя может служить либо более сложный формат инструмента *Mind map*, либо тот факт, что английский являлся для студентов вторым иностранным языком.

Отметим, что, отвечая на первый вопрос, студенты чаще использовали слова, а не выражения. На второй вопрос многие студенты постарались ответить включая также и выражения из списка. В целом ответы были грамматически и лексически верно оформлены, контекст подобран правильно, хотя было несколько случаев, когда студенты делали ошибки в правописании слов.

Остановимся более подробно на специфике работы с каждым из инструментов.

Word cloud

Для начала обозначим положительные моменты.

Работа с облаком слов понравилась студентам, вовлекла их в активную творческую деятельность с лексическим материалом по новой теме. По отзывам студентов, им было несложно самостоятельно и быстро разобраться с данным инструментом и создать свой продукт за короткий период. Работая над индивидуальным облаком, студенты учитывали то, какие слова они уже знают, какие новые слова легко могут запомнить, а какие слова кажутся им сложными для запоминания. Инструмент *Word cloud* позволяет выбрать цвет, размер, шрифт, фон текста, тем самым выделяя необходимые и важные слова. Определенное положение отдельных слов, добавление изображения также способствуют успешному запоминанию слов. К плюсам можно отнести и то, что в облако слов можно включать не только отдельные слова, но и выражения, которых на уровне *upper-intermediate* уже встречается достаточно много.

Говоря о сложностях работы с инструментом *Word cloud*, необходимо отметить, что при создании облака слов количество включаемых слов должно быть минимальным (не более 30 слов), иначе шрифт слов получается очень мелким и трудночитаемым, слова сложно выделить, рассмотреть и запомнить. В связи с этим, полагаем, что лучше использовать данный вид работы для составления промежуточного словаря по какой-либо одной теме или подтеме, не финального, куда включаются все слова из юнита.

В качестве перспективы планируется использовать данный инструмент для работы с текстом, в частности для визуализации и дальнейшего запоминания ключевых слов. Это позволит более четко зафиксировать контекст, в котором используются те или иные лексические единицы, воспроизвести лексику с точным значением.

Mind map

Создание ментальной карты также имеет ряд плюсов. Студенты, рассказывая о своих впечатлениях о работе с электронными сервисами для создания *Mind map*, отметили, что разобраться с алгоритмом создания карты в онлайн-формате было нетрудно. Процесс создания ментальной карты предполагал систематизацию материала по группам, что потребовало изучение значения каждого слова и выражения. Более того, студенты добавляли различные картинки и смайлы, что позволило иметь визуальную опору для быстрого нахождения необходимого слова и лучшего запоминания новой лексики. Также немаловажную роль сыграло цветовое оформление карт: некоторые студенты выделили группы разными цветами, что помогло им более точно ориентироваться по своим картам.

Несмотря на большое количество плюсов, можно выделить ряд трудностей при работе с инструментом *Mind map*. Как отмечают студенты, работа над ментальной картой является времязатратной – на создание одной карты уходило минимум 2 часа. К тому же студенты подчеркнули, что им было бы проще работать с картой при помощи бумаги и карандашей, так как это позволило бы им раскрыть весь потенциал *Mind map*. Данный комментарий, на наш взгляд, объясняется отсутствием практики с подобными инструментами в рамках занятий. Так же, как и при создании облака слов, использование слишком большого количества слов и выражений означало очень мелкий шрифт текста карты, что иногда затрудняло работу с ней. И тем не менее мы понимаем, что именно ментальная карта отлично подойдет для систематизации слов и выражений по всему юниту или пройденной теме, а также для подготовки к финальному тесту или экзамену.

В дальнейшем планируется использовать ментальные карты для работы над совершенствованием продуктивных видов речевой деятельности студентов: составление монологов, диалогов, выполнение письменных заданий по изучаемым темам. Очевидно, что, поскольку вокабуляр разделен на группы, при составлении высказывания студенту проще сориентироваться и быстро подобрать подходящую по смыслу лексику.

В целом, учитывая наш опыт применения инструментов *Word cloud* и *Mind map*, мы планируем более тщательно подходить к фиксированию лексики для дальнейшей работы с данными

инструментами, не предлагая студентам включать все выделенные единицы. В частности, необходимо делать акцент на фразах, лексических сочетаниях, устойчивых выражениях, что будет упрощать работу с вокабуляром в процессе создания карты или облака слов, а также способствовать успешному запоминанию новой лексики.

Заключение. Таким образом, работа с лексикой представляет собой огромный и важный компонент обучения иностранному языку. Студентам языковых специальностей приходится сталкиваться с необходимостью запоминать большой объем лексического материала. Использование средств визуализации на занятиях иностранного языка способствует эффективному запоминанию вокабуляра, повышает мотивацию к обучению, развивает творческие способности студентов, дает возможность реализовать индивидуальный подход к освоению новой лексики. Инструменты *Mind map* и *Word cloud* позволяют увлекательно и быстро охватывать достаточно большой объем лексики, а также эффективно запоминать и воспроизводить новую лексику в речевой деятельности.

Библиографический список

1. Ахмедова Э.М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 310–312. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-aspekty-ispolzovaniya-tehnologii-intellekt-kart-mind-map-v-pedagogicheskom-protsesse/viewer (дата обращения: 23.09.2022).
2. Белоновская И.Д., Кирьякова А.В., Горяйнова Т.А., Дробот М.А. Развивающий потенциал технологий визуализации в гибридном обучении студентов // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16, № 3. С. 127–144. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46683839 (дата обращения: 23.09.2022).
3. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / пер. с англ. Ю. Константиновой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 208 с.
4. Кирюшина О.В. Рациональные приемы запоминания иноязычной лексики в системе профильной подготовки студентов вуза: теоретический и практический аспекты // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7, № 1. С. 116–124. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ratsionalnye-priemy-zapominaniya-inoyazychnoy-leksiki-v-sisteme-profilnoy-podgotovki-studentov-vuza-teoreticheskiy-i-prakticheskiy/viewer (дата обращения: 23.09.2022).
5. Комарова М.А. Облако слов и инфографика как дидактические информационные ресурсы при обучении французскому языку // Романия: языковое и культурное наследие – 2019: матер. I Междунар. науч.-практ. конф. / редколл.: О.В. Лапунова и др. Минск: Белорус. гос. ун-т, 2019. С. 263–268. URL: https://elib.bsu.by/handle/123456789/234013 (дата обращения: 23.09.2022).
6. Котова О.Г., Коковина Е.Н. Интеллект-карты на уроках английского языка // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 35 (117). С. 27–31. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-karty-na-urokah-angliyskogo-yazyka/viewer (дата обращения: 23.09.2022).
7. Лепехин Е.А., Мойсевич В.Г. Использование средств визуализации текстовой информации при обучении иностранному языку // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: матер. VI Междунар. науч.-метод. конф. 2020. С. 285–291. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44148568 (дата обращения: 23.09.2022).
8. Осадчая О.В., Трач А.С. Облака слов в обучении иностранному языку для специальных целей студентов инженерно-технического вуза // Образование. Наука. Инновации. 2014. № 6 (38). С. 187–197. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=22665903 (дата обращения: 23.09.2022).
9. Сапух Т.В. Современные средства формирования лексических навыков учащихся на уроках английского языка (на примере облака слов) // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and

Psychology. 2018. Т. 7, № 3 (24). С. 212–216. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-formirovaniya-leksicheskih-navykov-uchaschihsya-na-urokah-angliyskogo-yazyka-na-primere-oblaka-slov/viewer (дата обращения: 23.09.2022).

10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. М.: АСТ: Астрель, 2008. 272 с.
11. Тихонова Е.В., Хорохорина Г.А. Активные формы обучения на занятиях по английскому языку на примере образовательных интернет-технологий // Психология образования в поликультурном пространстве. 2014. № 4 (28). С. 29–35.
12. Шмараева А.А. Реализация метода интеллект-карт с помощью цифровых инструментов на занятиях по иностранному языку в вузе // Актуальные проблемы современного языкового образования в вузе: вопросы теории языка и методики обучения: программа и тезисы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Коломна, 2021. С. 253–256.
13. Bialystok E. The role of conscious strategies in second language proficiency // The Modern Language Journal. 1981. Is. 65. P. 24–35. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1981.tb00949.x
14. Budd J.W. Mind maps as classroom exercises // The Journal of Economic Education. 2004. Vol. 35:1. P. 35–46. DOI: 10.3200/JECE.35.1.35-46
15. Buzan T. Mind map handbook. London: Thorsons, 2005. 431 p.
16. Erdem A. Mind maps as a lifelong learning tool // Universal Journal of Educational Research. 2017. Vol. 5 (12A). P. 1–7. DOI:10.13189/ujer.2017.051301
17. Ghalebi R., Sadighi F., Bagheri M.S. Vocabulary learning strategies: A comparative study of EFL learners // Cogent Psychology. 2020. Vol. 7, is. 1. DOI: 10.1080/23311908.2020.1824306
18. Gu P.Y. Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2018. Vol. 8, No. 2: Special Issue: Language learning strategies: Linking with the past, shaping the future. P. 325–350. DOI: 10.14746/ssllt.2018.8.2.7
19. Hashemi Z., Hadavi M. Investigation of vocabulary learning strategies among EFL Iranian medical sciences students // Procedia – Social and Behavioral Science. 2015. Vol. 192. P. 629–637. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.06.110
20. Hasnine M.N., Wu J. Wordhyve: A context-aware language learning app for vocabulary enhancement through images and learning contexts // Procedia Computer Science. 2021. Vol. 192 (1). P. 3432–3439. DOI: 10.1016/j.procs.2021.09.116
21. Kirsch Cl. Using storytelling to teach vocabulary in language lessons: Does it work? // The Language Learning Journal. 2016. Vol. 44, is. 1. P. 33–51. DOI: 10.1080/09571736.2012.733404
22. Kokotovich V. Problem analysis and thinking tools: An empirical study of non-hierarchical mind mapping // Design Studies. 2008. No. 29 (1). P. 49–69. DOI:10.1016/j.destud.2007.09.001
23. Marunevich O.V., Shefieva E.Sh., Bessarabova O.N. Mind mapping as a tool of teaching English vocabulary at transport university // E3S Web of Conferences. 2021. Vol. 295. DOI: 10.1051/e3sconf/202129505021
24. Michalko M. Cracking creativity: The secrets of creative genius. Berkeley, Calif.: Ten Speed Press, 2001. 320 p.
25. Rogers J. Teaching/Learning vocabulary through metacognition. In: J. Liontas (Ed.), The TESOL encyclopedia of English language teaching: Teaching vocabulary (p. 1–6). Wiley, 2018. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0737
26. Yamamoto Y. Multidimensional vocabulary acquisition through deliberate vocabulary list learning. 2014. System. Vol. 42. P. 232–243. DOI: 10.1016/j.system.2013.12.005

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-365

VISUALIZATION AS AN EFFECTIVE TOOL FOR VOCABULARY TEACHING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

I.V. Koshkina (Krasnoyarsk, Russia)
Yu.I. Detinko (Krasnoyarsk, Russia)
T.A. Eremina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Mastering vocabulary in foreign language classes is a prerequisite for the development of basic speech skills (reading, listening, writing, speaking). According to modern requirements for teaching vocabulary, various visualization tools are successfully used for effective work with lexical material. This article considers *Word cloud* and *Mind map* as visualization tools.

The purpose of this article is to describe the practice of using *Word cloud* and *Mind map* tools when teaching vocabulary in foreign language classes to students majoring in linguistics.

Methodology (materials and methods). The methodology is based on the experience of Russian and foreign researchers who have dealt with the methods of working with vocabulary, including the use of technical and visualization tools, such as *Word cloud* and *Mind map.* Also, as a research method, an experiment with the participation of students of the department of foreign languages is used. As part of the experiment, students were divided into two groups and assigned to present new vocabulary in the *Word cloud* or *Mind map* format after initial familiarization with the vocabulary and the rules of designing a *Word cloud* and a *Mind map*. At the next stage, students were asked to complete a written task using the vocabulary they had learned.

Research results. As a result of the study, the analysis of students' written works was carried out, the advantages and disadvantages of using both tools were identified, the prospects for using *Word cloud* and *Mind map* when mastering vocabulary in foreign language classes were outlined.

Conclusion. The research showed the effectiveness of using the *Mind map* and *Word cloud* tools in foreign language classes to improve students' professional and personal skills. Obviously, the involvement of these tools in working with vocabulary contributes to the coverage of a larger amount of material, more effective memorization and high-quality reproduction of new vocabulary in students' speaking practice.

Keywords: *visualization, technical training tools, Word cloud, Mind map, teaching vocabulary, foreign language, students majoring in linguistics.*

Koshkina Inna V. – Senior Lecturer, Department of Germanic Languages Theory and Intercultural Communication, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-3412-5886; e-mail: inna.koshkina@gmail.com

Detinko Yuliya I. – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Germanic Languages Theory and Intercultural Communication, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); Scopus ID: 57216509910; ORCID: 0000-0001-8254-8085; e-mail: julia_detinko@mail.ru

Eremina Tatyana A. – Lecturer, Department of Germanic Languages Theory and Intercultural Communication, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0003-2167-7902; e-mail: pahomova_17.05.1996@mail.ru

References

1. Akhmedova E.M. Topical aspects of using the technology of mind-maps in the pedagogical process // Mir nauki, kultury, obrazovaniya (The World of Culture, Science and Education). 2020. No. 2 (81). P. 310–312. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-aspekty-ispolzovaniya-tehnologii-intellekt-kart-mind-map-v-pedagogicheskom-protsesse/viewer (access date: 23.09.2022).
2. Belonovskaya I.D., Kiryakova A.V., Goryaynova T.A., Drobot M.A. Developing the potential of visualization technologies in hybrid tuition // Obrazovanie i samorazvitie (Education and Self-Development). 2021. Vol. 16, No. 3. P. 127–144. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46683839 (access date: 23.09.2022).

3. Buzan T. Mind map mastery: The complete guide to learning and using the most powerful thinking tool in the universe; translated from English by J. Konstantinova. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2019. 208 p.
4. Kiryushina O.V. Rational techniques for memorizing foreign language vocabulary in the system of university students' specialized training: Theoretical and practical aspects // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki (Pedagogy. Theory & Practice). 2022. Vol. 7, No. 1. P. 116–124. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ratsionalnye-priemy-zapominaniya-inoyazychnoy-leksiki-v-sisteme-profilnoy-podgotovki-studentov-vuza-teoreticheskiy-i-prakticheskiy/viewer (access date: 23.09.2022).
5. Komarova M.A. Word cloud and infographics as didactic information resources in teaching French. In: Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference "Romagna: linguistic and cultural heritage – 2019". Minsk: Belorussky gosudarstvenny universitet, 2019. P. 263–268. URL: https://elib.bsu.by/handle/123456789/234013 (access date: 23.09.2022).
6. Kotova O.G., Kokovina E.N. Mind maps in English lessons // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya (Modern Problems of Science and Education). 2017. No. 35 (117). P. 27–31. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-karty-na-urokah-angliyskogo-yazyka/viewer (access date: 23.09.2022).
7. Lepekhin E.A., Moysevich V.G. The use of textual information visualization tools in teaching a foreign language. In: Proceedings of the VI International Scientific and Methodological Conference "Problems of Modernization of Modern Higher Education: Linguistic Aspects. Linguistic and methodological problems and trends in teaching foreign languages in a non-linguistic university". 2020. P. 285–291. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44148568 (access date: 23.09.2022).
8. Osadchaya O.V., Trach A.S. Word clouds in teaching a foreign language for special purposes to students of an engineering and technical university // Obrazovanie. Nauka. Innovatsii (Education. Science. Innovations). 2014. 6 (38). P. 187–197. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=22665903 (access date: 23.09.2022).
9. Sapukh T.V. Modern means of forming students' lexical skills in English lessons (on the example of a word cloud) // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2018. Vol. 7, No. 3 (24). P. 212–216. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-formirovaniya-leksicheskih-navykov-uchaschihsya-na-urokah-angliyskogo-yazyka-na-primere-oblaka-slov/viewer (access date: 23.09.2022).
10. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: an advanced course. Moscow: AST: Astrel, 2008. 272 p.
11. Tikhonova E.V., Khorokhorina G.A. Active forms of teaching English on the example of educational Internet technologies // Psikhologiya obrazovaniya v polikulturnom prostranstve (Educational Psychology in Polycultural Space). 2014. No. 4 (28). P. 29–35.
12. Shmaraeva A.A. Implementation of the mind map method using digital tools in a foreign language class at university. In: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference "Topical issues of modern language education at university: questions of the theory of language and teaching methods". Kolomna. 2021. P. 253–256.
13. Bialystok E. The role of conscious strategies in second language proficiency // The Modern Language Journal. 1981. Is. 65. P. 24–35. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1981.tb00949.x
14. Budd J.W. Mind maps as classroom exercises // The Journal of Economic Education. 2004. Vol. 35:1. P. 35–46. DOI: 10.3200/JECE.35.1.35-46
15. Buzan T. Mind map handbook. London: Thorsons, 2005. 431 p.
16. Erdem A. Mind maps as a lifelong learning tool // Universal Journal of Educational Research. 2017. Vol. 5 (12A). P. 1–7. DOI:10.13189/ujer.2017.051301
17. Ghalebi R., Sadighi F., Bagheri M.S. Vocabulary learning strategies: A comparative study of EFL learners // Cogent Psychology. 2020. Vol. 7, is. 1. DOI: 10.1080/23311908.2020.1824306

18. Gu P.Y. Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2018. Vol. 8, No. 2: Special issue: Language learning strategies: Linking with the past, shaping the future. P. 325–350. DOI: 10.14746/ssllt.2018.8.2.7
19. Hashemi Z., Hadavi M. Investigation of vocabulary learning strategies among EFL Iranian medical sciences students // Procedia – Social and Behavioral Science. 2015. Vol. 192. P. 629–637. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.06.110
20. Hasnine M.N., Wu J. Wordhyve: A context-aware language learning app for vocabulary enhancement through images and learning contexts // Procedia Computer Science. 2021. Vol. 192 (1). P. 3432–3439. DOI: 10.1016/j.procs.2021.09.116
21. Kirsch Cl. Using storytelling to teach vocabulary in language lessons: Does it work? // The Language Learning Journal. 2016. Vol. 44, is. 1. P. 33–51. DOI: 10.1080/09571736.2012.733404
22. Kokotovich V. Problem analysis and thinking tools: An empirical study of non-hierarchical mind mapping // Design Studies. 2008. No. 29 (1). P. 49–69. DOI:10.1016/j.destud.2007.09.001
23. Marunevich O.V., Shefieva E.Sh., Bessarabova O.N. Mind mapping as a tool of teaching English vocabulary at transport university // E3S Web of Conferences. 2021. Vol. 295. DOI: 10.1051/e3sconf/202129505021
24. Michalko M. Cracking creativity: The secrets of creative genius. Berkeley, Calif.: Ten Speed Press, 2001. 320 p.
25. Rogers J. Teaching/Learning vocabulary through metacognition. In: J. Liontas (Ed.), The TESOL encyclopedia of English language teaching: Teaching vocabulary (p. 1–6). Wiley, 2018. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0737
26. Yamamoto Y. Multidimensional vocabulary acquisition through deliberate vocabulary list learning. 2014. System. Vol. 42. P. 232–243. DOI: 10.1016/j.system.2013.12.005

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-366

УДК 377.031.4

МОДЕЛЬ СКВОЗНОГО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ГУМАНИТАРНОМ ЦИКЛЕ ДИСЦИПЛИН ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

А.А. Пикалова (Красноярск, Россия)

Е.С. Воеводина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье представляется модель сквозного развития универсальных компетенций, которая систематизирует междисциплинарные связи и предполагает реализацию социальных проектов студентами инженерных направлений подготовки в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла. Представленные в работе методические рекомендации опираются на принципы единства целей, междисциплинарности, вариативности, ответственности, субъектности, а также использование проектной технологии в учебном и внеучебном процессе. *Целью* данной статьи являются разработка методических рекомендаций и описание апробированной модели развития универсальных компетенций студентов инженерных направлений подготовки.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника (уровень бакалавриат), научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом, и опыта использования проектной технологии в формировании и развитии универсальных компетенций.

Результаты. Представлена разработанная модель сквозного развития универсальных компетенций на кафедре «Тепловые электрические станции» ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», которая включает элементы: гуманитарный цикл дисциплин: «Деловые коммуникации», «Основы профессиональных коммуникаций», «Ответственные инновации. Этика. Безопасность», «Управление изменениями»; студенческие социальные проекты разного уровня; занимаемые студентами позиции (роли) при реализации проектов; орган студенческого соуправления.

Заключение. Авторами отмечается, что практическое внедрение модели сквозного развития универсальных компетенций, которая систематизирует междисциплинарные связи и предполагает реализацию социальных проектов студентами инженерных направлений подготовки в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, способствует системному развитию универсальных компетенций.

Ключевые слова: *инженерное образование, универсальные компетенции, междисциплинарные связи, проектная деятельность.*

Пикалова Альбина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры тепловых электрических станций, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: pikalova_albina@mail.ru

Воеводина Евгения Сергеевна – магистрант кафедры транспорта, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: evoevodina@sfu-kras.ru

Постановка проблемы. Ключевой целью современного профессионального образования является создание условий для становления и подготовки квалифицированного компетентного конкурентноспособного профессионала, готового принимать ответственные решения и отвечать за последствия этого выбора, владеющего своей профессией и эрудированного в отрасли в целом, способного инициировать работу в высокопотенциальных командах и, как

следствие, непрерывно обучаться и профессионально развиваться [Днепровская, 2018].

Темпы развития науки и технологий, изменение интеллектуального портрета современного студента обусловливают поиск в содержании дидактического обеспечения, создание и осуществление апробирования моделей и технологий для развития необходимых компетенций при освоении программ высшего образования.

Согласно пункту 3.2 Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника (уровень бакалавриат): «Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими универсальными компетенциями:

– системное и критическое мышление;
– разработка и реализация проектов;
– командная работа и лидерство;
– коммуникация;
– межкультурное взаимодействие;
– самоорганизация и саморазвитие»[1];

На сегодняшний день вопросы формирования и развития универсальных компетенций достаточно широко изучены и представлены в научно-педагогической литературе (Л.А. Апарина, М.А. Исайкина, З.У. Колокольникова, О.П. Миханова и др.). Одновременно с этим существует противоречие между теоретической разработанностью подходов к исследованию проблемы формирования и развития универсальных компетенций студентов инженерных направлений подготовки и недостаточной разработанностью педагогических условий, позволяющих развивать весь спектр универсальных компетенций.

Сформулированное противоречие дает возможность определить проблему разработки педагогических условий, которые позволят развивать требуемые стандартом универсальные компетенции и отвечать принципам единства целей, междисциплинарности, вариативности, ответственности, субъектности, а также использования проектной технологии в учебном и внеучебном процессе. И, как следствие, цель данной статьи – разработка методических рекомендаций и описание апробированной модели развития универсальных компетенций студентов инженерных направлений подготовки.

Методологию исследования составили научные труды, отражающие основные положения компетентностного подхода (В.А. Адольф, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др); потенциал проектной деятельности в развитии качеств личности студента (И.А. Колесникова, М.Г. Минин, В.С. Окунева и др.); вопросы развития универсальных компетенций (В.Н. Введенский, Е.И. Казакова, Т.А. Парфенова, А.Г. Сергеев, И.Ю. Тарханова и др.) и требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к профессиональной подготовке будущих инженеров-теплоэнергетиков.

Обзор научной литературы. Изучая вопросы актуальности развития универсальных компетенций, стоит привести высказывание Ирины Алексеевны Зимней: «Система образования есть та среда, где происходит дальнейшее (после семьи) взращивание человека, осуществляется “вхождение” внешнего, социального, во внутреннее, психическое, то есть происходит интернализация основного содержания культуры, ее присвоение обучающимися» [Зимняя, 2005, с. 15]. В этой связи период пребывания в университете обучающийся не только доращивает и формирует свои личностные и профессиональные качества, но и усваивает общие человеческие компетенции, которые не зависят от сферы будущей профессиональной деятельности, но определяют будущую успешность и самореализовсанность выпускника.

Обращаясь к терминологии и трактовке универсальных компетенций, А.Г. Сергеев подчеркивает, что на сегодняшний день не имеется единого понимания определения, однако большинство исследователей соглашаются в том, что универсальные компетенции обладают общим метапредметным содержанием,

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника. Приказ Минобрнауки России от 28.02.2018 № 143 (ред. от 08.02.2021).

формирующимся во всех образовательных областях, в процессе усвоения всех учебных дисциплин [Сергеев, 2010].

«Все более востребованными становятся универсальные работники, обладающие “портфелем компетенций”, имеющие разносторонние способности, развитые на основе практического опыта», отмечают исследователи [Гурье, Кирсанов, Кондратьев, Ярмакеев, 2006]. Освоение универсальных качеств требует от профессионала своеобразной мобилизации, «иных ключевых компетенций», считают [Иванов, Кайбияйнен, Городецкая, 2015].

Ряд авторов сформулировали требования, которым должны отвечать универсальные компетенции в соответствии с вызовами: многофункциональность (позволяет решать различные цели и задачи без привязки к какой-либо определенной области и ситуации), комплексность (рассматривает профессиональную область в контексте жизни, высокий уровень интеллектуальной деятельности, развитие разных видов мышления) [Rychen, Salganik, 2006; Iyai, Syaranamual, Yaku, 2020; Казакова, Тарханова, 2018; Белкина, Макеева, 2018; Alm, Melén, Aggestam-Pontoppidan, 2021].

Несмотря на универсальный характер компетенций, значимость овладения компетенциями вне зависимости от направления подготовки выпускников, считаем целесообразным охарактеризовать специфику будущей профессиональной деятельности студентов, осваивающих образовательные программы инженерной направленности.

А.Л. Андреев отмечает: сегодня утвердилось мнение о том, что инженерная деятельность – это проектная деятельность, связанная с постоянным «производством инноваций», «проектированием новых реальностей» [Андреев, 2015]. Тогда как проектный характер профессии будущих инженеров предполагает выбор области для проб и применения себя в деятельности [Иванов, Кайбияйнен, Городецкая, 2015]. Одновременно с этим, вне зависимости от сферы применения проектной инженерной деятельности, для выпускника важно иметь общую эрудицию и готовность системно рассматривать тенденции социокультурного развития во множестве взаимосвязей с разрабатываемым нововведением [Крадецкая, Рафалюк, 2016].

В качестве методологической основы исследования был рассмотрен междисциплинарный подход, предполагающий установление междисциплинарных связей в обучении, как условие развития универсальных компетенций студентов инженерных направлений подготовки [Берулава, 1998; Кагакина[2], 2015; Ракитина, 2016; Осипов, Бугаева, 2017]. Особое место в развитии универсальных компетенций и установлении междисциплинарных связей стоит отводить дисциплинам гуманитарного цикла [Петрунева, Васильева, Топоркова, 2016]. Их значимость повышается не только из-за фактической необходимости в развитии личностных качеств выпускника, в том числе включающих аспекты формирования и изменения мировоззрения и жизненных установок, ценностно-смысловых ориентаций, но и из-за возрастных особенностей, периода сензитивного становления нравственных качеств и проблем морального выбора, усиления осознавания собственных мотивов поведения и регуляции поведения [Васильева, 2019; Averill, Major, 2020; Brundiers, Barth, Cebrián el al., 2021].

А.Л. Андреев отмечает, что «гуманитарную компоненту в инженерном образовании многие считают «непрофелирующей», а потому вроде бы и не совсем обязательной» [Андреев, 2015]. Тогда как по мнению ученых Российского национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», проблемы с развитием универсальных компетенций связаны с тем, что «подавляющее большинство обучающих программ направлено на развитие профессиональных навыков», а «большинство методов преподавания по-прежнему фокусируется на заучивании материала и передаче знаний без должного внимания к формированию навыков»[3].

[2] Кагакина Е.А. Интеграция общекультурных и профессиональных компетенций как фактор подготовки будущих специалистов в условиях модернизации университетского образования: дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2015. 579 с.

[3] Развитие навыков для инновационного роста в России. М.: Алекс, 2015. С. 65.

В этой связи повышается интерес к выбору образовательных технологий, способствующих развитию универсальных компетенций в процессе изучения разных дисциплин при условии установленных междисциплинарных связей, и возможности применения их во внеучебной деятельности обучающихся, что способствует созданию единого образовательного пространства развития компетенций [Мурашко, Лукашкова, 2020; Malikova, Buribaeva 2021; Gilar-Corbí el al., 2018].

По мнению исследователей В.С. Елагиной, Ш.Ш. Хайрулина, В.М. Рогожина и других, эффективными технологиями развития универсальных компетенций являются те, которые отличаются высокой степенью включенности обучающихся в процесс, а именно интегративные формы обучения: деловые игры, имитационные игры и упражнения, кейс-метод, технология проектного обучения, дискуссии и мозговой штурм [Елагина, Хайрулин, Рогожин, 2019; Sanna Brauer, 2021; Busato et al., 2000].

А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская обозначают потенциал методов ситуационного обучения, которые нацелены на приобретение обучающимися практического опыта разрешения реально существующих задач [Асмолов и др., 2008, с. 42]. И.Л. Лукашкова обозначает наличие вариативности в решении разноплановых задач [Лукашкова, 2021].

Одной из подходящих, на наш взгляд, технологий является проектная деятельность, под которой будем понимать форму организации совместной деятельности обучающихся, совокупность приемов и действий в их определенной последовательности, которая направлена на достижение поставленной цели, где цель – это решение конкретной проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта [Касьянова, Сафонов, 2020]. Для нас представляет интерес применение проектной деятельности в рамках дисциплин гуманитарного цикла и интеграции с внеучебным процессом на инженерных наравлениях подготовки [Пикалова, 2016; Pais-Montes, Freire-Seoane, López-Bermúdez, 2019].

Результаты. Анализ вышепредставленных научных трудов позволил обосновать модель сквозного развития универсальных компетенций, которая оформляется и внедряется в ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» на кафедре тепловых электрических станций для многоуровневой подготовки (бакалавриат, магистратура) по направлению Теплоэнергетика и теплотехника (рис.) [Бойко, Пикалова, 2021]. Разработанная модель опирается на принципы единства целей, междисциплинарности, вариативности, ответственности, субъектности. Использование проектной технологии в учебном и внеучебном процессе и практическое внедрение модели сквозного развития универсальных компетенций потребовало модернизации функционально-организационной структуры образовательной программы [Бойко и др., 2022].

К основным элементам модели сквозного развития универсальных компетенций относятся:

– гуманитарный цикл дисциплин: «Деловые коммуникации», «Основы профессиональных коммуникаций», «Ответственные инновации. Этика. Безопасность», «Управление изменениями». В рамках каждой из дисциплин обучающиеся осваивают основы проектирования и реализовывают социальные проекты разного уровня (кафедральные, университетские, региональные) с учетом запросов на формирование компетенций и выстраивание исходя из этого индивидуальных траекторий развития;

– занимаемые студентами позиции (роли) при реализации проектов – исполнитель, руководитель, организатор, наставник;

– орган студенческого соуправления, по направлениям работы которого реализуются социальные проекты: Кураторский отдел (цель которого – адаптация студентов первого курса и, как следствие, сохранность контингента); Мероприятийный отдел (в рамках которого студенты разрабатывают и организовывают культурно-массовые мероприятия); Отдел корпоративной культуры (формирует образ студента и выпускника кафедры); Информационный отдел (обеспечивает информационную поддержку в городах и регионах присутствия кафедры); Рекламный

отдел (включает профориентационный цикл мероприятий и событий); Научно-исследовательский отдел (обеспечивает стимулирование студентов к научно-исследовательской деятельности в различных форматах); Отдел по работе с молодежными советами компаний-партнеров кафедры, таких как ПАО «Газпром энергохолдинг», ООО «Сибирская генерирующая компания», ПАО «Юнипро» (позволяет наладить совместную деятельность с молодежью предприятий – будущими коллегами выпускников кафедры – и организовывать совместные мероприятия).

Уровень подготовки	Бакалавриат								Магистратура		Общие результаты
Курсы	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		1 курс		
Семестры	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Дисциплины	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5	Д6		Д8	Д9	Д10	ОР1
Универсальные компетенции	УК1	УК2	УК3	УК4	УК5	УК6		УК8	УК9	УК10	
Локальные результаты	ЛР1	ЛР2	ЛР3	ЛР4	ЛР5	ЛР6		ЛР8	ЛР9	ЛР10	
Проекты	Пр1	Пр2	Пр3	Пр4	Пр5	Пр6			Пр9		
Междисциплинарная интеграция	МИ1	МИ2	МИ3	МИ4	МИ5	МИ6			МИ9		
Внеучебная работа	ВР1	ВР2	ВР3	ВР4	ВР5	ВР6			ВР9		ВРОР
Инструменты	Ин1	Ин2	Ин3	Ин4							
Обобщенное содержание	ОС1	ОС2	ОС3	ОС4	ОС5	ОС6			ОС9	ОС10	

Рис. Модель сквозного развития универсальных компетенций
Fig. Model of end-to-end development of universal competencies

Модель представлена в виде матрицы. Три верхние строки являются заголовками и соответствуют уровню подготовки, курсу и семестрам. Левый столбец также является заголовочным и показывает разделы модели. На пересечении заголовочных строк и столбцов находится содержательная информация по модели.

Дисциплины, представленные в модели, определяются наличием интегративных связей:

– Д1 – Деловые коммуникации (1 з.е.).

– Д2 – Деловые коммуникации (0.5 з.е.).

– Д3 – Основы профессиональных коммуникаций (1 з.е.).

– Д4 – Основы профессиональных коммуникаций (1 з.е.). Ответственные инновации. Этика. Безопасность (1 з.е.).

– Д5 – Управление изменениями (1.5 з.е.).

– Д6 – Управление изменениями (1.5 з.е.).

– Д8 – Управление в условиях изменений (2 з.е.).

– Д9 – Теория принятия решений (2 з.е.).

– Д10 – Организационное поведение (2 з.е.).

Темы лекционного и практического материала, проектов – содержание учебных занятий, направленных на развитие компетенции.

УК1

1. Проблематизация (знакомство, обнаружение себя как студента-первокурсника кафедры, проблематизация образа будущего инженера).

2. Основы проектной деятельности (основы деловой коммуникации с упором на внутри групповую коммуникацию).

3. Первые пробы проекта (проекты: номер на шоу-конкурс «Прошу слова», программа мероприятия «День энергетика», ориентация на гранты Росмолодежи).

УК2

1. Идентичность с профессией инженер-теплоэнергетик (понятие идентичности и культуры

инженера в мировом сообществе, встреча с теплоэнергетиками, проведение круглых столов и рефлексия после посвящения, встреча с представителями советов молодежи предприятий-партнеров).

2. Деловые коммуникации (уклон на презентацию, работа с проектами: подкасты, влоги, видеомедиапродукт с тематикой отрасли для разных целевых аудиторий).

УК3

1. Введение. Социальные общности (типы социальных групп, профессиональные группы, типы отношений внутри профессиональных групп (вертикальные, горизонтальные связи)).

2. Основы профессиональных коммуникаций (психология общения, эффективная коммуникация, манипуляция, профессиональная коммуникация, технологии в коммуникации).

УК4

1. Конфликты в деловом общении.

2. Публичное выступление (выступление-визитка «Я – будущий теплоэнергетик»).

3. Инновации в социальных и технических системах.

4. Публикация научных, околонаучных статей.

УК5

1. Организация как развивающаяся система. Особенности современных организаций. Роль изменений в развитии организации. Понятие менеджмента в организации.

2. Принципы, функции, методы в управлении изменениями организации. Процесс, модели управления изменениями. Сопротивление изменениям. Эффективные стратегии изменений.

УК6

1. Роль организационного обучения и корпоративной культуры в процессе изменений.

2. Личность руководителя. Роль коллектива. Лидерство и руководство. Теория менеджмента профессионального коллектива.

УК8

1. Бережливое производство.

2. Инженерная этика.

3. Карьерный менеджмент.

4. Управление временем.

УК9

1. Основные положения теории принятия решений (в т.ч. в условиях неопределенности).

2. Культура принятия решений в профессиональной деятельности.

3. Психологические предпосылки качества решений.

4. Ответственность за решение и его последствия.

5. Риск как психологический феномен.

6. Тревога как фактор, влияющий на принятие решений.

7. Антиципация.

8. Ценности в принятии решений.

9. Критический подход в принятии решений.

УК10

1. Психология поведения.

2. Влияние масс.

3. Разбор профессиональных поведенческих задач.

4. Современные тенденции организационного поведения.

5. Организация и руководство рабочими коллективами, временными коллективами (в том числе проектными командами).

6. Самоопределение и адаптация в профессиональном коллективе.

7. Психологическое здоровье (профилактика профессионального выгорания).

8. Стратегический менеджмент в отрасли.

9. Современные технологии управления ресурсами.

ЛР1, ЛР2: знания, опыт практической проектной деятельности личный и в проектной команде.

ЛР3, ЛР4: знания, практика, опыт руководящих и организаторских позиций.

ЛР5, ЛР6, ЛР8: знания, пробы, наращивание УК первых курсов на практике за счет усложнения заданий практики.

ЛР9, ЛР10: знания и практический опыт.

Пр1, Пр2: номер на ПС, программа мероприятия «День энергетика», подкасты, влоги, видеомедиапродукт с тематикой отрасли (для разных целевых аудиторий), подготовка заявки на грант Росмолодежи.

Пр3, Пр4: организация и проведение дискуссий, дебатов, круглых столов в течение учебного года как самостоятельного мероприятия или интегрированное в одно из глобальных мероприятий кафедры. Редактирование и помощь в размещении проектов первому курсу, создание информационной среды кафедры. Подготовка заявки на грант Росмолодежи (в т.ч. ТИМ «Бирюса»).

Пр5, Пр6: создание своего проекта бизнеса в сфере отрасли теплоэнергетики, развитие, изменения. Формат: курс деловых игр, интенсив. Подготовка заявки на президентские гранты.

Пр9: Выставка онлайн.

МИ1, МИ2: дисциплины: основы инженерной деятельности, английский язык, история и философия науки и техники. Формат: обсуждение этапов работы в проектах, участие.

МИ3, МИ4: дисциплины и формат: основы инженерной деятельности – работа с запросами от преподавателей дисциплины. Английский язык – публичная защита инженерного проекта на английском языке.

МИ5, МИ6: дисциплины и формат: английский язык – поиск и представление статей по теме; история и философия науки и техники – обсуждение методологии дисциплины.

МИ9: дисциплины и формат: английский язык – поиск и представление статей по темам; представление итоговых работ, в том числе на иностранном языке (можно письменно или в формате видеообращения).

ОР1

ИД-1УК-2: формулирует в рамках поставленной цели проекта совокупность задач, обеспечивающих ее достижение.

ИД-2УК-2: выбирает оптимальный способ решения задач, учитывая действующие правовые нормы и имеющиеся условия, ресурсы и ограничения.

ИД-1УК-3: определяет стратегию сотрудничества для достижения поставленной цели.

ИД-2УК-3: взаимодействует с другими членами команды для достижения поставленной задачи.

ИД-1УК-4: демонстрирует умение вести обмен деловой информацией в устной и письменной формах на государственном языке.

ИД-2УК-4: демонстрирует умение вести обмен деловой информацией в устной и письменной формах не менее чем на одном иностранном языке.

ИД-3УК-4: использует современные информационно-коммуникативные средства для коммуникации.

ИД-1УК-6: эффективно планирует собственное время.

ИД-2УК-6: планирует траекторию своего профессионального развития и предпринимает шаги по ее реализации.

ВР1, ВР2: проекты и ответственные от органа студенческого соуправления кафедры (далее – комитет): номер на ПС – кураторы, День энергетика – главные организаторы (выбирают и утверждают концепцию), медиапродукт – представители от комитета (как редакторы), дополнительные задачи: помощь в организации встреч с представителями советов молодежи, презентация и приглашение в постоянное членство студентов первого курса.

ВР3, ВР4: представители комитета выступают спикерами, экспертами, гостями на практических занятиях, а также осуществляют экспертизу проектов (в том числе дистанционно).

ВР5, ВР6: представители комитета выступают зрителями, экспертами, гостями мероприятий, осуществляют помощь в организации мероприятий.

ВР9: представители комитета выступают экспертами.

Ин1, Ин2, Ин3, Ин4: прохождение тестирования на платформе АНО «РСВ». Видеовизитка (повтор). Пробы в реальной жизни. Чтение литературы («Жизнь Уве»), как перспектива книжный клуб. Соцпроекты из запросов кафедры. Установление внешних контактов студентами.

ОС1, ОС2, ОС3, ОС4: коммуникация, команда, основы проектной деятельности, эрудированность в инновациях отрасли, опыт написания статьи (идеально РИНЦ), психологический аспект.

ОС5, ОС6: менеджмент, организация, психологический аспект.

ОС9: критическое мышление, принятие решений в условиях неопределенности, ответственность, психологический аспект.

ОС10: психологическое здоровье сотрудника и управленца.

ВРОР: участие в работе на протяжении всего обучения дает дополнительные баллы при поступлении в магистратуру.

Заключение. В статье отражены некоторые аспекты теоретических основ реализации идей междисциплинарной интеграции дисциплин гуманитарного цикла. Представлена авторская модель сквозного развития универсальных компетенций, которая оформляется и внедряется в ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» на кафедре тепловых электрических станций для многоуровневой подготовки (бакалавриат, магистратура) по направлению Теплоэнергетика и теплотехника и опирается на принципы единства целей, междисциплинарности, вариативности, ответственности, субъектности, а также использование проектной технологии в учебном и внеучебном процессе.

Библиографический список

1. Андреев А.Л. Гуманитарный цикл в техническом вузе и интеллектуальные среды // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 30.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. Белкина В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 117–126. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-universalnyh-kompetentsiy-vysshego-obrazovaniya/pdf
4. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. М.: Совершенство, 1998. 174 с.
5. Бойко Е.А., Шишмарев П.В, Карабарин Д.И., Бобров А.В., Янов С.Р., Черных Н.С., Пикалова А.А., Сургутский Д.В., Загородний И.В. Реализация модели системных изменений многоуровневой проектно-ориентированной подготовки теплоэнергетиков в Сибирском федеральном университете // Вестник МЭИ. 2022. № 1. С. 66–84.
6. Бойко Е.А., Пикалова А.А. Формирование универсальных компетенций у инженерных кадров на примере реализации многоуровневой модели проектно-ориентированной подготовки // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). С. 145–152. DOI: 10.54509/22203036_2021_4_145. – EDN DRKFYN
7. Васильева В.Д. Социально-гуманитарные дисциплины инженерной подготовки в аспекте ФГОС во 3 + + // Высшее образование в России. 2019. № 5. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-111-119
8. Гурье Л.И., Кирсанов А.А., Кондратьев В.В., Ярмакеев И.Э. Интегративные основы инновационного образовательного процесса в высшей профессиональной школе. М.: ВИНИТИ, 2006. С. 21.
9. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. Т. 15, № 4. С. 16–28. DOI: http://dx.doi.org/10.21686/2500-3925-2018-4-16-28
10. Дроботенко Ю.Б., Назарова Н.А. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18, № 3. С. 85–102. DOI: https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.6
11. Елагина В.С., Хайрулин Ш.Ш., Рогожин В.М. Междисциплинарный подход к формированию универсальных компетенций в процессе изучения гуманитарных дисциплин в военном вузе //

Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28655 (дата обращения: 18.11.2022).

12. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–21.
13. Иванов В.Г., Кайбияйнен А.А., Городецкая И.М. Инженерное образование для «гибкого, жизнеспособного и стабильного общества» // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 60–61. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1234/1053
14. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов // Педагогика. 2018. № 8. С. 79–84.
15. Касьянова Е.В., Сафонов К.В. Методика развития медиакомпетенций студентов посредством медиаобразовательных проектов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 2 (52). DOI: https://doi.org/https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-199
16. Крадецкая С.В., Рафалюк О.Е. Проектирование реальности: место истории в техническом вузе (к постановке проблемы) // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24608 (дата обращения: 18.11.2022).
17. Лукашкова И.Л. Формирование универсальных компетенций в педагогическом процессе высшей школы: анализ проблемных аспектов // Актуальные вопросы права, образования и психологии: сб. науч. тр. / Могилев. институт МВД. Могилев, 2021. Вып. 9. С. 232–237. URL: https://elib.institutemvd.by/handle/MVD_NAM/5785
18. Мурашко Е.А., Лукашкова И.Л. Организационно-методический потенциал квест-технологии в педагогическом процессе высшей школы // Веснік Магілеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. 2020. № 1 (55). С. 29–37. URL: https://elib.institutemvd.by/bitstream/MVD_NAM/5785/1/lukashkova.pdf
19. Осипов В.В., Бугаева Т.П. Интегративный подход в формировании компетенций в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 1. С. 140–144.
20. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Топоркова О.В. Социокультурная среда университета и традиции воспитания будущих инженеров // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 127–136.
21. Пикалова А.А. Развитие общекультурных компетенций студентов в условиях внеучебной проектной деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 91–94.
22. Ракитина И.В. Сущность и содержание интегративного подхода в условиях реализации ФГОС ДО // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2016. № 2 (271). С. 12–15. URL: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2019/01/2019-01-25.pdf
23. Сергеев А.Г. Компетентность и компетенции: монография. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. 107 с.
24. Alm K., Melén M., Aggestam-Pontoppidan C. Advancing SDG competencies in higher education: exploring an interdisciplinary pedagogical approach // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2021. Vol. 22, No. 6. P. 1450–1466. DOI: https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0417
25. Averill R.M., Major J. What motivates higher education educators to innovate? Exploring competence, autonomy, and relatedness – and connections with wellbeing // Educational Research. 2020. Vol. 62, is. 2. P. 146–161. DOI: 10.1080/00131881.2020.1755877
26. Brundiers K., Barth M., Cebrián G. et al. Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework // Sustain Sci. 2021. Is. 16. P. 13–29. DOI: https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2
27. Busato V.V., Prins F.J., Elshout J.J., Hamaker C. Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education // Personality and Individual Differences. 2000. Vol. 29, is. 6. P. 1057–1068. DOI: https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00253-6

28. Cebrián G., Junyent M., Mulà I. Competencies in education for sustainable development: Emerging teaching and research developments // Sustainability. 2020. Is. 12. P. 579. DOI: https://doi.org/10.3390/su12020579
29. Cebrián G., Junyent M., Mulà I. Current practices and future pathways towards competencies in education for sustainable development // Sustainability. 2021. Is. 13. P. 8733. DOI: https://doi.org/10.3390/su13168733
30. Gilar-Corbí R., Pozo-Rico T., Sánchez B., Castejón J.L. Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach // Frontiers in Psychology. 2018. Is. 9. P. 1039. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039
31. Iyai D.A., Syaranamual S., Yaku A. Improving academic skills on freshmen student performance in mastering learning skills // Journal Pendidikan Indonesia. 2020. No. 9 (4). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-samorazvitiya-pervokursnika-vuza-kak-mezhdistsiplinarnaya-problema/pdf
32. Malikova M.U., Buribaeva A.I. Improvement research competence of future students in higher educational institution // Academicia Globe: Inderscience Research. 2021. Is. 2 (04). P. 78–80. URL: https://agir.academiascience.org/index.php/agir/article/view/55
33. Pais-Montes C., Freire-Seoane M.J., López-Bermúdez B. Employability traits for engineers: A competencies-based approach // Industry and Higher Education. 2019. Is. 33 (5). P. 308–326. DOI: https://doi.org/10.1177/0950422219854616
34. Rychen D.S., Salganik L.H. Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe&Huber Publishers, 2006. 332 p.
35. Sanna Brauer. Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles // Education + Training. 2021. Vol. 63, is. 9. P. 1376–1390. DOI: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ET-07-2020-0216/full/html

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-366

MODEL OF END-TO-END DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES IN THE HUMANITARIAN CYCLE OF DISCIPLINES FOR UNIVERSITY STUDENTS SPECIZALIZING IN ENGINEERING

A.A. Pikalova (Krasnoyarsk, Russia)

E.S. Voevodina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article presents a model of the end-to-end development of universal competencies, which systematizes interdisciplinary connections and involves the implementation of social projects by students of engineering areas of training in the process of studying the disciplines of the humanitarian cycle. The methodological recommendations presented in the work are based on the principles of unity of purpose, interdisciplinarity, variability, responsibility, subjectivity, as well as the use of project technology in the educational and extracurricular process.

The purpose of this article is to develop methodological recommendations and describe a proven model for the development of universal competencies of students in engineering areas of training.

The research methodology is the analysis and generalization of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of study 13.03.01 Thermal Power Engineering and Heat Engineering (Bachelor's level), research works of foreign and Russian scientists recognized by the scientific community, and the experience of using project technology in the formation and development of universal competencies.

Research results. The developed model is presented of the end-to-end development of universal competencies at the Department of Thermal Power Plants of the Siberian Federal University. The model includes the following elements: the humanitarian cycle of disciplines: Business Communications, Fundamentals of Professional Communications, Responsible Innovations. Ethics. Security, Change Management; student social projects of different levels; positions (roles) occupied by students in the implementation of projects; Student Government Body.

Conclusion. The authors note that the practical implementation of the model of end-to-end development of universal competencies, which systematizes interdisciplinary communications and involves the implementation of social projects by students of engineering areas of training in the process of studying the disciplines of the humanities cycle, contributes to the systematic development of universal competencies.

Keywords: *engineering education, universal competencies, interdisciplinary connections, project activities.*

Pikalova Albina A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Thermal Power Plants, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: pikalova_albina@mail.ru

Voevodina Evgenia S. – MA Candidate, Department of Transport, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: evoevodina@sfu-kras.ru

References

1. Andreyev A.L. Humanitarian cycle in a technical university and intellectual environments // Vysshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia). 2015. No. 1. P. 30.
2. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A., Karabanova O.A., Salmina N.G., Molchanov S.V. How to design universal learning activities in primary school: From actions to thoughts: A Teacher's Guide. Edited by A.G. Asmolov. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p.
3. Belkina V.V., Makeeva T.V. The concept of universal competencies of higher education // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik (Yaroslavl Pedagogical Bulletin). 2018. No. 5. P. 117–126. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-universalnyh-kompetentsiy-vysshego-obrazovaniya/pdf
4. Berulava M.N. Integration of educational content. Moscow: Sovershenstvo, 1998. 174 p.
5. Boyko E.A., Shishmarev P.V., Karabarin D.I., Bobrov A.V., Yanov S.R., Chernykh N.S., Pikalova A.A., Surgutskii D. V., Zagorodnii I.V. Implementation of the model of systemic changes in the multilevel project-oriented training of heat power engineers at the Siberian Federal University // Vestnik Moskovskogo Energeticheskogo Instituta (Bulletin of MPEI). 2022. No. 1. P. 66–84.

6. Boyko E.A., Pikalova A.A. Vocational education in Russia and abroad. 2021. No. 4 (44). P. 145–152. DOI: 10.54509/22203036_2021_4_145. – EDN DRKFYN
7. Vasilyeva V.D. Social and humanitarian disciplines of engineering training in the aspect of FSES 3 + + // Vysshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia). 2019. No. 5. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-111-119
8. Gurye L.I., Kirsanov A.A., Kondratiev V.V., Yarmakeyev I.E. Integrative foundations of the innovative educational process in the higher professional school. Moscow: VINITI, 2006. P. 21.
9. Dneprovskaya N.V. Assessing the readiness of Russian higher education for the digital economy // Statistika i ekonomika (Statistics and Economics). 2018. Vol. 15, No. 4. P. 16–28. DOI: http://dx.doi.org/10.21686/2500-3925-2018-4-16-28
10. Drobotenko Yu.B., Nazarova N.A. Evaluation of universal competencies of students of non-linguistic specialties // Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Tekhnicheskogo Universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki (Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences). 2021. Vol. 18, No. 3. P. 85–102. DOI: https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.6
11. Elagina V.S., Khayrulin Sh.Sh., Rogozhin V.M. Interdisciplinary approach to the formation of universal competencies in the process of studying humanitarian disciplines in a military university // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern Problems of Science and Education). 2019. No. 2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28655 (access date: 18.11.2022).
12. Zimnyaya I.A. General culture and socio-professional competence of a person // Vysshee obrazovanie segodnya (Higher Education Today). 2005. No. 11. P. 14–21.
13. Ivanov V.G., Kaybiyainen A.A., Gorodetskaya I.M. Engineering education for a “flexible, viable and stable society” // Vysshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia). 2015. No. 12. P. 60–61. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1234/1053
14. Kazakova E.I., Tarkhanova I.Yu. On measuring the formation of universal competencies of university students // Pedagogika (Pedagogy). 2018. No. 8. P. 79–84.
15. Kasyanova E.V., Safonov K.V. Methodology for the development of students’ media competencies through media education projects // Vestnik KG{U im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev). 2020. No. 2 (52). DOI: https://doi.org/https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-199
16. Kradetskaya S.V., Rafalyuk O.E. Designing reality: the place of history in a technical university (to the formulation of the problem) // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern Problems of Science and Education). 2016. No. 3. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24608 (access date: 18.11.2022).
17. Lukashkova I. L. Formation of universal competencies in the pedagogical process of higher education: analysis of problematic aspects. In: Topical issues of law, education and psychology: collection of scientific articles. Mogilev: Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs, 2021. Is. 9. P. 232–237. URL: https://elib.institutemvd.by/handle/MVD_NAM/5785
18. Murashko E.A., Lukashkova I.L. Organizational and methodological potential of quest technology in the pedagogical process of higher education // Bulletin of the Magileuska Dzyarzhaunaga University named after A.A. Kulyashov. 2020. No. 1 (55). P. 29–37. URL: https://elib.institutemvd.by/bitstream/MVD_NAM/5785/1/lukashkova.pdf
19. Osipov V.V., Bugaeva T.P. Integrative approach in the formation of competencies in the educational process // Sovremennye naukoemkie tekhnologii (Modern Science-Intensive Technologies). 2017. No. 1. P. 140–144.
20. Petruneva R.M., Vasilyeva V.D., Toporkova O.V. Sociocultural environment of the university and traditions of education of future engineers // Higher Education in Russia. 2016. No 7. P. 127–136.

21. Pikalova A.A. The development of general cultural competencies of students in the conditions of extracurricular project activities // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2016. No. 3 (37). P. 91–94.
22. Rakitina I.V. Essence and content of the integrative approach in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for additional education // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki (News of Volgograd State Pedagogical University. Pedagogical Sciences). 2016. No. 2 (271). P. 12–15. URL: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2019/01/2019-01-25.pdf
23. Sergeyev A.G. Competence and competencies: monograph. Vladimir: Vladimir State university, 2010. 107 p.
24. Alm K., Melén M., Aggestam-Pontoppidan C. Advancing SDG competencies in higher education: exploring an interdisciplinary pedagogical approach // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2021. Vol. 22. No. 6. P. 1450–1466. DOI: https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0417
25. Averill R.M., Major J. What motivates higher education educators to innovate? Exploring competence, autonomy, and relatedness – and connections with wellbeing // Educational Research. 2020. Vol. 62, is. 2. P. 146–161. DOI: 10.1080/00131881.2020.1755877
26. Brundiers K., Barth M., Cebrián G. et al. Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework // Sustain Sci. 2021. Is. 16. P. 13–29. DOI: https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2
27. Busato V.V., Prins F.J., Elshout J.J., Hamaker C. Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education // Personality and Individual Differences. 2000. Vol. 29, is. 6. P. 1057–1068. DOI: https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00253-6
28. Cebrián G., Junyent M., Mulà I. Competencies in education for sustainable development: Emerging teaching and research developments // Sustainability. 2020. Is. 12. P. 579. DOI: https://doi.org/10.3390/su12020579
29. Cebrián G., Junyent M., Mulà I. Current practices and future pathways towards competencies in education for sustainable development // Sustainability. 2021. Is. 13. P. 8733. DOI: https://doi.org/10.3390/su13168733
30. Gilar-Corbí R., Pozo-Rico T., Sánchez B., Castejón J.L. Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach // Frontiers in Psychology. 2018. Is. 9. P. 1039. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039
31. Iyai D.A., Syaranamual S., Yaku A. Improving academic skills on freshmen student performance in mastering learning skills // Journal Pendidikan Indonesia. 2020. No. 9 (4). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-samorazvitiya-pervokursnika-vuza-kak-mezhdistsiplinarnaya-problema/pdf
32. Malikova M.U., Buribaeva A.I. Improvement research competence of future students in higher educational institution // Academicia Globe: Inderscience Research. 2021. Is. 2 (04). P. 78–80. URL: https://agir.academiascience.org/index.php/agir/article/view/55
33. Pais-Montes C., Freire-Seoane M.J., López-Bermúdez B. Employability traits for engineers: A competencies-based approach // Industry and Higher Education. 2019. Is. 33 (5). P. 308–326. DOI: https://doi.org/10.1177/0950422219854616
34. Rychen D.S., Salganik L.H. Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe&Huber Publishers, 2006. 332 p.
35. Sanna Brauer. Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles // Education + Training. 2021. Vol. 63, is. 9. P. 1376–1390. DOI: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ET-07-2020-0216/full/html

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-367

УДК 372.881.111.1

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ

Сюй Баоюнь (Москва, Россия)
М.Г. Петрова (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы – смарт-технологии набирают популярность в образовательном процессе, в особенности после начала пандемии коронавируса. *Цель* статьи – подробно проанализировать специфику применения смарт-технологий на занятиях по китайскому языку для студентов – будущих лингвистов. Обзор научной литературы показал, что проблемы использования смарт-технологий в образовательном процессе являются предметом исследования многих отечественных и зарубежных ученых (Н.Н. Власова, Е.Н. Колпачкова, Н.А. Сомкина, M.A.A. Alsheikhidris, Li Z. и др.).

Методология. Методологию исследования составили известные исследования в российских и зарубежных теоретических источниках, а также результаты социологического опроса. Соответственно, методы, которые были выбраны для проведения настоящего исследования, представляют собой анализ теоретических источников и практические методы исследования.

Результаты исследования. Результаты анализа теоретических источников продемонстрировали имеющиеся преимущества и недостатки смарт-технологий в обучении китайскому языку; кроме того, была представлена смешанная модель обучения, которая совмещает преимущества смарт-технологий и традиционного формата обучения. Согласно данным социологического опроса, легче всего изучать с использованием смарт-технологий китайскую грамматику, иероглифику и чтение, а сложнее всего студентам лингвистических программ даются такие разделы китайского языка, как фонетика и говорение.

Заключение. Были обобщены главные тезисы статьи, а также обозначен авторский вклад в рассматриваемую проблематику, который заключается в том, что авторами не только были изучены теоретические источники, но также был разработан опросник и проведен опрос обучающихся, результаты которого могут оказаться достаточно полезными в преподавании китайского языка студентам – будущим лингвистам с использованием смарт-технологий.

Ключевые слова: *смарт-технологии, дистанционное образование, обучение китайскому языку, студенты – будущие лингвисты, преимущества и недостатки смарт-технологий, методика преподавания.*

Сюй Баоюнь – аспирант института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва); ORCID ID: 0000-0002-5005-2576; e-mail: 892560608@qq.com

Петрова Марина Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва); ORCID ID: 0000-0002-9147-6199; Scopus Author ID: 57565628100; e-mail: petrova-mg@rudn.ru

Постановка проблемы. Смарт-технологии – это технологии дистанционного образования [Чернышкова, 2018, с. 211].

Дистанционное образование представляет собой образование с использованием технологий Интернета, или, другими словами, образовательный процесс с применением совокупности телекоммуникационных технологий, имеющих целью предоставление возможности обучаемым освоить основной объем требуемой информации без непосредственного контакта обучаемых и преподавателей в ходе процесса обучения, который может являться как самостоятельной формой обучения, так и дополнением к другой более традиционной форме обучения, при необходимости давая возможность чело-

веку изучить курс подготовки, переподготовки или повышения квалификации по требующимся дисциплинам, не слишком меняя привычный для него образ жизни [Мироненко, 2018, с. 14].

История преподавания китайского языка как иностранного с использованием смарт-технологий началась еще до пандемии. Так, на Одиннадцатой Международной конференции Институтов и Школ Конфуция, которая прошла с 10 по 11 декабря 2016 г. в Куньмине (Юньнань, КНР), было предложено внедрять больше смарт-технологий в процесс преподавания китайского как иностранного [Gacs et al., 2022, p. 383]; кроме этого, была рассмотрена необходимость интеграции смарт-технологий в процесс очного образования [Liu et al., 2020, p. 25].

Хотя и до этого преподавание китайского языка как иностранного достаточно часто осуществлялось в дистанционном режиме, после конференции, о которой говорилось выше, количество дистанционных образовательных платформ в этой области стало только увеличиваться [Аньжань, 2022, с. 176].

В период пандемии коронавируса очная модель обучения китайскому языку как иностранному в вузе оказалась невозможной. Чтобы не подвергать ни обучающихся, ни преподавателей, ни представителей технического персонала высших учебных заведений риску заражения коронавирусом, все учебные заведения, которые уже ранее преподавали китайский язык в очном формате, были вынуждены перейти полностью в онлайн. Следовательно, вузы, которые ранее были достаточно традиционным образовательным форматом, а дистанционный режим обучения использовали крайне редко, также начали преподавать китайский язык как иностранный в дистанционном режиме [Cai, 2021, p. 75].

Студенты, обучающиеся в вузах согласно программам лингвистических специальностей, также были вынуждены начать изучать китайский язык (который часто является для них профильным, следовательно, очень важной дисциплиной) в дистанционном формате [Астафурова и др., 2020, с. 76].

Цель статьи заключается в том, чтобы подробно проанализировать специфику применения смарт-технологий на занятиях по китайскому языку для студентов-лингвистов.

Для эффективного достижения поставленной цели необходимо последовательно реализовать следующие задачи.

1. Провести обзор научной литературы по проблеме.

2. Сделать выводы по результатам анализа теоретических источников.

3. Провести социологический опрос студентов – будущих лингвистов российских высших учебных заведений по поводу использования достижений смарт-технологий при обучении китайскому языку.

Обзор научной литературы по проблеме. Проблема применения смарт-технологий в преподавании китайского языка исследовалась многими российскими, китайскими и другими зарубежными исследователями. В особенности много таких работ начало появляться в период пандемии коронавируса, когда все учебные заведения, включая вузы, перешли в дистанционный режим. Пандемия послужила катализатором для увеличения интенсивности разработки теоретической и методической базы в области преподавания китайского языка в дистанционном формате.

В частности, проблеме уделили внимание в своих научных работах такие русскоязычные исследователи, как Н.Н. Власова, Е.Н. Колпачкова и Н.А. Сомкина, которые являются авторами работы «Онлайн-обучение восточным языкам: возможности и вызовы (по результатам внедрения программ электронного обучения китайскому языку)» [Власова и др., 2019], а также С.А. Назарова [Назарова, 2020], которая представила статью «Современное состояние обучения китайскому языку: изучение и обобщение опыта преподавателей китайского языка», и многие другие авторы, исследовавшие существующую проблему с различных точек зрения.

Если говорить об исследованиях, которые опубликованы на иностранных языках, то это такие работы, как «Critical thinking cultivation in

Chinese learning classes for International students during the COVID-19 pandemic» [Li, 2021], «Challenges for Moving Chinese Language Courses Online» [Alsheikhidris, 2020] и многие другие.

Авторами настоящей статьи также проводились исследования, посвященные дистанционным технологиям в соавторстве с зарубежными учеными, в частности статьи «During the Covid-19 Pandemic, Students' Opinions on Distance Education in Department of Engineering» (Xie, 2022), «Determining the Readiness of the Mechanical Engineering Programme Candidates for Distance Education» [Sekyere-Asiedu, Petrova et al., 2022].

Методология. Методологию исследования составили известные исследования в российских и зарубежных теоретических источниках, а также результаты опроса студентов, которые обучаются китайскому языку дистанционно. В опросе приняло участие 350 студентов, 175 (50 %) из которых учатся на младших курсах (первый и второй), а 175 – на старших курсах. Это студенты следующих российских высших учебных заведений.

1. Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ). Программа «Китайская филология».

2. Новосибирский государственный университет (НГУ). Программа «Языки и литературы стран Азии и Африки».

3. Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ). Программа «Перевод и переводоведение (китайский язык)».

4. Российский университет дружбы народов (РУДН). Программа «Курс китайского языка».

Все студенты, которые приняли участие в опросе, обучаются по программе бакалавриата на очной форме обучения, а также имеют опыт дистанционного обучения китайскому языку на базе своего высшего учебного заведения сроком от трех до восьми месяцев.

Результаты исследования. Анализ теоретических источников показал, что смарт-технологии в процессе обучения китайскому языку имеют как ряд преимуществ, так и множество недостатков. В таблице перечислены как сильные, так и слабые стороны [Zhang, Wang, 2020, p. 209].

Сильные и слабые стороны смарт-технологий в процессе преподавания китайского языка
Strengths and weaknesses of smart technologies in the process of teaching Chinese

Сильные стороны	Слабые стороны
1. Возможность прохождения занятий из любого места и (часто, но не всегда) в любое время. 2. Высокая доля интерактивной составляющей в образовательном процессе. 3. Отсутствие риска заражения коронавирусом в период обострения пандемии	1. Низкая эмоциональная вовлеченность студентов и преподавателя в образовательный процесс. 2. Проблемы некоторых обучающихся с самоконтролем. 3. Трудности осуществления образовательного процесса при наличии перебоев со связью

Чтобы в полной мере использовать преимущества и минимизировать недостатки, некоторыми исследователями предлагается смешанный формат обучения, в процессе которого используются как методы смарт-обучения, так и традиционное обучение в аудитории [Бейсбекова, 2017, с. 88].

Смешанный формат обучения представляет собой сочетание традиционного очного обучения и онлайн-обучения. Эта модель основана на различных теоретических рекомендациях с использованием разного учебного оборудования и инструментов, учебных материалов и средств массовой информации. Смешанный формат обучения позволяет сочетать методы обучения в аудитории с методами дистанционного обучения, что в итоге создает хорошие предпосылки для достижения качественных учебных результатов [Волков, 2017, с. 97].

Различными исследователями было доказано, что смарт-технологии, используемые при изучении китайского языка, могут обладать следующими преимуществами.

1. Возможность использования аутентичного контента (фильмов, музыки, сериалов, книг) и осуществление за счет этого более полного погружения в языковую среду [Ma, 2019, с. 74].

2. Возможность самостоятельно генерировать новые методы обучения языку с помощью искусственного интеллекта [Lee, 2020, p. 212].

3. Возможность большей индивидуализации образовательных маршрутов обучающихся [Рыбичева, 2019, с. 79].

4. Усиление исследовательского характера обучения [Maican, Cocoradă, 2021, p. 12].

5. Воспитание самостоятельности и самоконтроля у обучаемых [Цзэн, 2022, с. 225].

6. Высокая степень инклюзивной составляющей учебного процесса [Chen et al., 2022, p. 360].

7. Способность помочь обучающимся воспринимать новый материал на более интуитивном уровне, чем традиционное обучение [Haukås et al., 2022, с. 5; Красноярова, Чивиленко, 2019, с. 127].

Кроме этого, целый ряд исследователей также отмечают, что смарт-технологии сложны для многих педагогов, ведь они дают меньше возможностей для того, чтобы поддерживать интерес обучающихся [Анникова, Литвинова, 2021, с. 21; Назарова, 2018, с. 115]. Также наблюдается сложность их использования на начальном этапе обучения языку [Семина, Соктоева, 2020, с. 55; Elsakova et al., 2019, p. 29].

Теоретические исследования по поводу рассматриваемой проблемы продолжаются. Авторам статьи хотелось бы выразить надежду на то, что настоящее исследование также поможет внести определенный вклад в данную проблематику и послужить материалом для проведения последующих исследований методического и теоретического характера.

Если говорить о проведенном опросе, то в ходе его проведения студентам задавалось три вопроса.

1. Как вы считаете, эффективно ли изучение китайского языка с использованием смарт-технологий?

2. Какие разделы китайского языка сложнее всего изучать с использованием смарт-технологий?

3. Какие разделы китайского языка легче всего изучать с использованием смарт-технологий?

48 % опрошенных респондентов уверены, что изучение китайского языка с использованием смарт-технологий является эффективным; 42 % считают его неэффективным; 10 % опрошенных студентов затруднились с ответом.

По мнению студентов, сложнее всего с использованием смарт-технологий изучать такие разделы китайского языка, как фонетика (46 % опрошенных) и говорение (38 %). 26 % опрошенных студентов уверены, что использование смарт-технологий делает достаточно проблематичным изучение любого раздела китайского языка.

Если говорить о том, какие разделы китайского языка, на взгляд студентов, проще всего изучать с использованием смарт-технологий, то это грамматика (44 %), чтение (32 %) и иероглифика (26 %). И наконец, 4 % студентов в принципе не испытывают сложностей при изучении любого раздела китайского языка с использованием смарт-технологий. Необходимо отметить, что среди них больше всего тех, чей опыт дистанционного обучения невелик, поэтому можно предположить, что они не успели столкнуться со сложными местами.

Заключение. По итогам работы были сделаны следующие выводы.

Во-первых, в процессе преподавания китайского языка как иностранного среди студентов – будущих лингвистов смарт-технологии являются мощным помощником, а иногда – основным ресурсом образовательного процесса. Таким образом, можно прийти к выводу, что смарт-технологии играют незаменимую роль в достижении эффективности преподавания.

Во-вторых, существуют некоторые недостатки в процессе применения смарт-технологий при преподавании китайского языка. Это низкая эмоциональная вовлеченность, проблемы с самоконтролем и трудности преподавания при наличии перебоев со связью, нехватка общения с преподавателем face-to-face.

И наконец, согласно проведенному опросу, легче всего изучать с использованием смарт-технологий китайскую грамматику, иероглифику и чтение, а сложнее всего студентам даются фонетика и говорение.

Авторский вклад в рассматриваемую проблематику заключается в том, что авторами работы не только были обобщены данные предыдущих исследователей, но также и провелись собственные научные изыскания. Результаты опроса, полученные в исследовании, способствуют лучшему пониманию ситуации в области использования смарт-технологий при обучении студентов-лингвистов российских высших учебных заведений китайскому языку как иностранному.

Библиографический список

1. Анникова Л.В., Литвинова Е.Ю. Формирование психологической готовности педагога к использованию SMART-технологий в образовательном процессе вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 17–22. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagoga-k-ispolzovaniyu-smart-tehnologiy-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza?ysclid=l9s02k5s5196313499 (дата обращения: 28.10.2022).
2. Аньжань И. Особенности преподавания китайского языка в российских вузах // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 1 (47). С. 174–182. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-v-rossiyskih-vuzah?ysclid=l9s3cyoh4d721194244 (дата обращения: 28.10.2022).
3. Астафурова Т.Н., Козлова О.П., Вишневецкая Н.А. Роль SMART-технологий в обучении иностранному языку // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (149). С. 74–79. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-smart-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku?ysclid=l9s1ryz2bi392359382 (дата обращения: 28.10.2022).
4. Бейсбекова Ж.Б. Основные закономерности обучения иностранным языкам // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 1 (14). С. 87–90. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-zakonomernosti-obucheniya-inostrannym-yazykam?ysclid=l9s0fd6py8917267944 (дата обращения: 28.10.2022).
5. Власова Н.Н., Колпачкова Е.Н., Сомкина Н.А. Онлайн-обучение восточным языкам: возможности и вызовы (по результатам внедрения программ электронного обучения китайскому языку) // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2019. № 3. С. 90–100. DOI: 10.17586/2587-8557-2019-3-90-100
6. Волков К.В. Современные методики обучения китайскому языку: анализ практического опыта // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 4, ч. 2. С. 96–99. URL: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11445&ysclid=l9s19ctrjv845447578 (дата обращения: 28.10.2022).
7. Красноярова А.А., Чивиленко С.В. Типология упражнений в методике преподавания китайского языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2019, № 1. С. 122–129. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-uprazhneniy-v-metodike-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka?ysclid=l9s0i9y6c3716143974 (дата обращения: 28.10.2022).
8. Ма Ж. Культурологические аспекты в обучении китайскому языку как иностранному // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 5 (61). С. 73–76. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskie-aspekty-v-obuchenii-kitayskomu-yazyku-kak-inostrannomu?ysclid=l9s0amhy64665383875 (дата обращения: 28.10.2022).
9. Мироненко Е.С. Задачи и перспективы внедрения смарт-технологий в образовательный процесс // Социальное пространство. 2018. № 1 (13). DOI: 10.15838/sa/2018.1.13.5
10. Назарова С.А. Современное состояние обучения китайскому языку: изучение и обобщение опыта преподавателей китайского языка // Современные востоковедческие исследования. 2020, Т. 2, № 2. С. 13–21. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-obucheniya-kitayskomu-yazyku-izuchenie-i-obobschenie-opyta-prepodavateley-kitayskogo-yazyka?ysclid=l9s0dog0ti274212783 (дата обращения: 28.10.2022).

11. Назарова С.И. Инновационная деятельность педагогов в условиях реализации методической модели преподавания китайского языка // Человек и образование. 2018. № 2 (55). С. 113–116. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-pedagogov-v-usloviyah-realizatsii-metodicheskoy-modeli-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka?ysclid=l9s19fq3js894157721 (дата обращения: 28.10.2022).
12. Рыбичева О.Ю. Перспективы внедрения СМАРТ-технологий в образовательный процесс // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 4. С. 76–84. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-vnedreniya-smart-tehnologiy-v-obrazovatelnyy-protsess?ysclid=l9s07mbuyc339990063 (дата обращения: 28.10.2022).
13. Семина А.А., Соктоева О.Ц. Формирование произносительного навыка на начальном этапе обучения китайскому языку // Студенческий научный форум – 2020: матер. Междунар. студ. науч. конф. / под ред. Н.Е. Старчиковой; отв. секр. Н.И. Нефедова. 2020. С. 54–55. URL: https://publish2020.scienceforum.ru/ru/article/view?id=347&ysclid=l9s0i5ck4v692320346 (дата обращения: 28.10.2022).
14. Цзэн Ю. Реализация компетентностного подхода дистанционного обучения китайскому языку студентов старших курсов российских вузов гуманитарных специальностей // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16, № 2 (46). С. 223–230. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-distantsionnogo-obucheniya-kitayskomu-yazyku-studentov-starshih-kursov-rossiyskih-vuzov?ysclid=l9ty3k68u6747098083 (дата обращения: 28.10.2022).
15. Чернышкова Н.В. SMART-технологии в преподавании иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2-1 (80). С. 211–214. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/smart-tehnologii-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka?ysclid=l9s0bvinqw870134807 (дата обращения: 28.10.2022).
16. Alsheikhidris M.A.A. Challenges for moving Chinese language courses online // Education Quarterly Review. 2020. No. 3 (3). DOI: 10.31014/aior.1993.03.03.141
17. Cai Q.-Y. Implications on applying the Web 2.0 software to teach a Chinese L2 learner online // International Journal of Multilingual Education. 2021. No. X (1). P. 71–82. DOI: 10.22333/ijme.2021.17005
18. Chen Y., Hou A.Y.C., Huang L. Development of distance education in Chinese higher education in perspectives of accessibility, quality and equity under COVID-19 // Asian Education and Development Studies. 2022. No. 11 (2). P. 356–365. DOI: 10.1108/AEDS-05-2020-0118
19. Gacs A., Goertler S., Spasova S. Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future // Foreign Language Annals. 2022. No. 53 (2). P. 380–392. DOI: 10.1111/flan.12460
20. Elsakova R., Kuzmina N., Kochkina D. Smart technology integration in the system of bachelors' language training // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2019. No. 14 (15). P. 25–39. DOI: 10.3991/ijet.v14i15.10565
21. Haukås A., Pietzuch A., Schei J.H.A. Investigating the effectiveness of an online language teacher education programme informed by self-determination theory // Language Learning Journal. 2022. DOI: 10.1080/09571736.2022.2027001
22. Karahoca D., Zaripova Z.F., Bayanova A.R., Chikileva L.S., Lyalyaev S.V., Xu B. During the Covid-19 pandemic, students' opinions on distance education in department of engineering // International Journal of Engineering Pedagogy. 2022. No. 2 (12). P. 4–19. DOI: 10.3991/ijep.v12i2.29321
23. Lee R.S.T. Smart education. In: Artificial Intelligence in daily life. Springer Singapore. 2020. P. 301–320. DOI: 10.1007/978-981-15-7695-9_11

24. Li Z. Critical thinking cultivation in Chinese learning classes for international students during the COVID-19 pandemic // Thinking Skills and Creativity. 2021. No. 40. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100845
25. Liu Z.Y., Spitsyna N., Zubanova S., Vekilova A. Using internet resources for remote language learning // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2020. No. 15 (13). P. 22–33. DOI: 10.3991/ijet.v15i13.14653
26. Maican M.A., Cocoradă E. Online foreign language learning in higher education and its correlates during the Covid-19 pandemic // Sustainability (Switzerland). 2021. No. 13 (2). P. 1–21. DOI: 10.3390/su13020781
27. Sekyere-Asiedu D., Mashkin N.A., Mochelevskaya E.V., Petrova M.G., Zheltukhina M.R. Determining the readiness of the mechanical engineering programme candidates for distance education // International Journal of Engineering Pedagogy. 2022. No. 12 (2). P. 101–114. DOI: 10.3991/IJEP.V12I2.29319
28. Zhang Y., Wang Z. Building design of smart Chinese online learning platform based on intercultural communication // International Journal of E-Education, e-Business, e-Management, and e-Learning. 2020. No. 10 (2). P. 205–213. DOI: 10.17706/ijeeee.2020.10.2.205-213

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-367

FEATURES OF USING SMART TECHNOLOGIES IN TEACHING CHINESE TO FUTURE LINGUISTS

Xu Baoyun (Moscow, Russia)
M.G. Petrova (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Smart technologies are gaining popularity in the educational process, especially after the start of the coronavirus pandemic. *The purpose of the article* is to analyze in detail the specifics of smart technologies use in Chinese language classes for linguistic students. A review of the scientific literature showed that the problems of using smart technologies in the educational process are the subject of research by many Russian and international scientists (N.N. Vlasova, E.N. Kolpachkova, N.A. Somkina, M.A.A. Alsheikhidris, Li Z., etc.).

Methodology. The materials of the study were Russian and foreign theoretical sources and the results of a sociological survey. Accordingly, the methods that were chosen for conducting this study are an analysis of theoretical sources and a sociological survey.

Research results. The results of theoretical sources' analysis have demonstrated the advantages and disadvantages of smart technologies in teaching Chinese. In addition, a blended learning model was presented, which combines the advantages of smart technologies and a traditional learning format. According to the sociological survey, smart technologies are the easiest way to learn Chinese grammar, hieroglyphics and reading. As for Chinese phonetics and speaking, these aspects are most difficult to study by students specializing in Linguistics.

Conclusion. Conclusions drawn from the results of the article were summarized, as well as the authors' contribution to the issues under consideration, which lies in the fact that the authors not only studied theoretical sources, but also developed and conducted a sociological survey, the results of which can be quite useful in teaching Chinese to linguistic students using smart technologies.

Keywords: *smart technologies, distance education, Chinese language, teaching Chinese, pandemic, self-isolation, teaching language students, advantages of smart technologies, disadvantages of smart technologies, teaching methods, theoretical sources, sociological survey.*

Xu Baoyun – PhD Candidate, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia); ORCID ID: 0000-0002-5005-2576; e-mail: 892560608@qq.com

Petrova, Marina G. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia); ORCID ID: 0000-0002-9147-6199; Scopus Author ID: 57565628100; e-mail: petrova-mg@rudn.ru

References

1. Annikova L.V., Litvinova E.Yu. Formation of psychological readiness of a teacher to use SMART technologies in the educational process of a university // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Problems of Modern Pedagogical Education). 2021. No. 70 (4). P. 17–22. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagoga-k-ispolzovaniyu-smart-tehnologiy-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza?ysclid=l9s02k5s5196313499 (access date: 28.10.2022).
2. Anzhan I. Features of teaching Chinese in Russian universities // Education Management: Theory and Practice. 2022. No. 1 (47). P. 174–182. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-v-rossiyskih-vuzah?ysclid=l9s3cyoh4d721194244 (access date: 28.10.2022).
3. Astafurova T.N., Kozlova O.P., Vishnevetskaya N.A. The role of SMART technologies in teaching a foreign language // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (News of the Volgograd State Pedagogical University). 2020. No. 6 (149). P. 74–79. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-smart-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku?ysclid=l9s1ryz2bi392359382 (access date: 28.10.2022).

4. Beisbekova Zh.B. Basic patterns of teaching foreign languages // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya (Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research). 2017. No. 1 (14). P. 87–90. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-zakonomernosti-obucheniya-inostrannym-yazykam?ysclid=l9s0fd6py8917267944 (access date: 28.10.2022).
5. Vlasova N.N., Kolpachkova E.N., Somkina N. A. Online teaching of Oriental languages: opportunities and challenges (based on the results of the introduction of e-learning programs for the Chinese language) // Informatsionnoe obshchestvo: obrazovanie, nauka, kultura i tekhnologii budushchego (Information Society: Education, Science, Culture and Technology of the Future). 2019. No. 3. P. 90–100. DOI: https://doi.org/10.17586/2587-8557-2019-3-90-100
6. Volkov K.V. Modern methods of teaching Chinese: an analysis of practical experience // Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya (International Journal of Experimental Education). 2017. No. 4, p. 2. P. 96–99. URL: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11445&ysclid=l9s19ctrjv845447578 (access date: 28.10.2022).
7. Krasnoyarova A.A., Chivilenko S.V. Typology of exercises in the methodology of teaching the Chinese language // Evraziyskiy gumanitarnyy zhurnal (Eurasian Humanitarian Journal). 2019. No. 1. P. 122–129. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-uprazhneniy-v-metodike-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka?ysclid=l9s0i9y6c3716143974 (access date: 28.10.2022).
8. Ma Zh. Cultural aspects in teaching Chinese as a foreign language // Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika (Society: Sociology, Psychology, Pedagogy). 2019. No. 5 (61). P. 73–76. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskie-aspekty-v-obuchenii-kitayskomu-yazyku-kak-inostrannomu?ysclid=l9s0amhy64665383875 (access date: 28.10.2022).
9. Mironenko E.S. Tasks and prospects for the introduction of smart technologies in the educational process // Sotsialnoe prostranstvo (Social Space). 2018. No. 1 (13). DOI: https://doi.org/10.15838/sa/2018.1.13.5
10. Nazarova S.A. The current state of teaching the Chinese language: the study and generalization of the experience of Chinese language teachers // Sovremennye vostokovedcheskie issledovaniya (Modern Oriental Studies). 2020. Vol. 2, No. 2. P. 13–21. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-obucheniya-kitayskomu-yazyku-izuchenie-i-obobschenie-opyta-prepodavateley-kitayskogo-yazyka?ysclid=l9s0dog0ti274212783 (access date: 28.10.2022).
11. Nazarova S.I. Innovative activity of teachers in the context of the implementation of the methodological model of teaching the Chinese language // Chelovek i obrazovanie (Man and Education). 2018. No. 2 (55). P. 113–116. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-pedagogov-v-usloviyah-realizatsii-metodicheskoy-modeli-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka?ysclid=l9s19fq3js894157721 (access date: 28.10.2022).
12. Rybicheva O.Yu. Prospects for the introduction of SMART technologies in the educational process // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of Vyatka State University). 2019. No. 4. P. 76–84. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-vnedreniya-smart-tehnologiy-v-obrazovatelnyy-protsess?ysclid=l9s07mbuyc339990063 (access date: 28.10.2022).
13. Semina A.A., Soktoeva O.Ts. Formation of pronunciation skills at the initial stage of teaching the Chinese language. In: Proceedings of the International Student Scientific Conference “Student Scientific Forum 2020”. 2020. Is. 6. P. 54–55. URL: https://publish2020.scienceforum.ru/ru/article/view?id=347&ysclid=l9s0i5ck4v692320346 (access date: 28.10.2022).
14. Tseng Yu. Implementation of the competency-based approach of distance teaching Chinese to senior students of Russian universities specializing in humanities // Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Mari State University). 2022. Vol. 16, No. 2 (46). P. 223–230.

URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-distantsionnogo-obucheniya-kitayskomu-yazyku-studentov-starshih-kursov-rossiyskih-vuzov?ysclid=l9ty3k68u67-47098083 (access date: 28.10.2022).

15. Chernyshkova N.V. SMART technologies in teaching a foreign language // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki (Philological Sciences. Questions of Theory and Practice). 2018. No. 2-1 (80). P. 211–214. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/smart-tehnologii-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka?ysclid=l9s0bvinqw870134807 (access date: 28.10.2022).
16. Alsheikhidris M.A.A. Challenges for moving Chinese language courses online // Education Quarterly Review. 2020. No. 3 (3). DOI: 10.31014/aior.1993.03.03.141
17. Cai Q.-Y. Implications on applying the Web 2.0 software to teach a Chinese L2 learner online // International Journal of Multilingual Education. 2021. No. X (1). P. 71–82. DOI: 10.22333/ijme.2021.17005
18. Chen Y., Hou A.Y.C., Huang L. Development of distance education in Chinese higher education in perspectives of accessibility, quality and equity under COVID-19 // Asian Education and Development Studies. 2022. No. 11 (2). P. 356–365. DOI: 10.1108/AEDS-05-2020-0118
19. Gacs A., Goertler S., Spasova S. Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future // Foreign Language Annals. 2022. No. 53 (2). P. 380–392. DOI: 10.1111/flan.12460
20. Elsakova R., Kuzmina N., Kochkina D. Smart technology integration in the system of bachelors' language training // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2019. No. 14 (15). P. 25–39. DOI: 10.3991/ijet.v14i15.10565
21. Haukås A., Pietzuch A., Schei J.H. A. Investigating the effectiveness of an online language teacher education programme informed by self-determination theory // Language Learning Journal. 2022. DOI: 10.1080/09571736.2022.2027001
22. Karahoca D., Zaripova Z.F., Bayanova A.R., Chikileva L.S., Lyalyaev S.V., Xu B. During the Covid-19 pandemic, students' opinions on distance education in department of engineering // International Journal of Engineering Pedagogy. 2022. No. 2 (12). P. 4–19. DOI: 10.3991/ijep.v12i2.29321
23. Li Z. Critical thinking cultivation in Chinese learning classes for international students during the COVID-19 pandemic // Thinking Skills and Creativity. 2021. No. 40. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100845
24. Lee R.S.T. Smart education. In: Artificial Intelligence in daily life. Springer Singapore. 2020. P. 301–320. DOI: 10.1007/978-981-15-7695-9_11
25. Liu Z.Y., Spitsyna N., Zubanova S., Vekilova A. Using internet resources for remote language learning // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2020. No. 15 (13). P. 22–33. DOI: 10.3991/ijet.v15i13.14653
26. Maican M.A., Cocoradă E. Online foreign language learning in higher education and its correlates during the covid-19 pandemic // Sustainability (Switzerland). 2021. No. 13 (2). P. 1–21. DOI: 10.3390/su13020781
27. Sekyere-Asiedu D., Mashkin N.A., Mochelevskaya E.V., Petrova M.G., Zheltukhina M.R. Determining the readiness of the mechanical engineering programme candidates for distance education // International Journal of Engineering Pedagogy. 2022. No. 12 (2). P. 101–114. DOI: 10.3991/IJEP.V12I2.29319
28. Zhang Y., Wang Z. Building design of smart Chinese online learning platform based on intercultural communication // International Journal of E-Education, e-Business, e-Management, and e-Learning. 2020. No. 10 (2). P. 205–213. DOI: 10.17706/ijeeee.2020.10.2.205-213

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-368

УДК 37.015.324.2 + 316.628.29

ИССЛЕДОВАНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫБОРОМ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В СООТНЕСЕНИИ С ИХ САМООТНОШЕНИЕМ

О.М. Миллер (Красноярск, Россия)
Л.В. Перова (Красноярск, Россия)
Е.В. Какунина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье представлен обзор теоретических и экспериментальных исследований удовлетворенности студентов своим выбором профессии и их самоотношения. Цель статьи – выявить удовлетворенность профессиональным выбором в соотнесении с самоотношением у студентов 1-го курса КГПУ им. В.П. Астафьева, обучающихся на факультете БГХ (биология, география, химия) по направлениям подготовки Биология и химия, География и биология, а также в институте физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина по направлениям подготовки Физическая культура, Физическая культура и дополнительное образование (спортивная подготовка).

Методологию исследования составляет концепция Е.П. Ильина, которая в данной статье интерпретируется следующим образом: удовлетворенность выбором профессии, не являясь непосредственным побудителем учебной деятельности, поддерживает ее продолжение. В исследовании мы также опирались на концепцию Р.С. Пантилеева, согласно которой компоненты структуры самоотношения личности через мотивы связаны с реальной жизнедеятельностью субъекта, в нашем случае – с мотивами выбора профессии и учебной деятельностью в вузе. В исследовании приняли участие 67 студентов 1-го курса КГПУ им. В.П. Астафьева, обучающихся на факультете БГХ (по профилю подготовки «Биология и химия» – 18 студентов и по профилю подготовки «География и биология» – 20 студентов), а также в институте физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина (по профилю «Физическая культура» – 13 студентов и по профилю «Физическая культура и дополнительное образование (спортивная подготовка)» – 16 студентов). Эмпирическое исследование особенностей удовлетворенности студентов разных направлений подготовки своим профессиональным выбором включало тестирование и анкетирование. В тестировании использовались: методика «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова), «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантилеев) для изучения мотивационных характеристик профессионального выбора и самооотношения студентов. Анкетирование проводилось для выявления уровня удовлетворенности студентов своим профессиональным выбором. Результаты весенней сессии студентов рассматривались в статье как показатель успешности их учебной деятельности к окончанию первого года обучения. Связь компонентов самоотношения и удовлетворенности студентов разных направлений подготовки своим профессиональным выбором определялась при помощи применения коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Кроме того, для выявления различий между внутренними и внешними мотивами студентов при выборе профессии использовался U-критерий Манна – Уитни.

Результаты исследования. В статье показано, что удовлетворенность студентов-первокурсников своим профессиональным выбором в конце первого года обучения значимо связана с их успеваемостью, а также (в большинстве исследуемых групп) с мотивационными факторами профессионального выбора и с некоторыми компонентами самоотношения. При этом анализ результатов показал, что самоотношение студентов проявляется в виде обобщенного фактора – совокупности определенных компонентов самоотношения, которые определяют некоторое общее отношение студентов к себе как личности. Так, например, у первокурсников профиля подготовки «Биология и химия», а также у первокурсников профиля подготовки «Физическая культура и дополнительное образование (спортивная подготовка)» обобщенный фактор «самоуважение»,

доминирующий в структуре их самоотношения, проявляется в оценке этими студентами своей личности как компетентной и эффективной, уверенной в себе и принимающей последствия своего выбора. Первокурсники профиля подготовки «Физическая культура», у которых в структуре самоотношения доминирует обобщенный фактор «аутосимпатия», обладают неизменным чувством симпатии к себе независимо от неудач в конкретных действиях. А студенты-первокурсники профиля подготовки «География и биология» характеризуются доминированием обобщенного фактора самоотношения «самоуничижение», который служит защитным механизмом, позволяющим им оказывать себе самоподдержку, перекладывая вину за свои промахи в учебе на обстоятельства и других людей.

Заключение. Рассматривая удовлетворенность студентов своим выбором профессии как сложный психологический феномен, связанный с мотивационными факторами профессионального выбора и самоотношением, мы сможем лучше понять особенности их поведения в процессе обучения.

Ключевые слова: *удовлетворенность профессиональным выбором, мотивационные факторы профессионального выбора, самоотношение, обобщенный фактор самоотношения.*

Миллер Ольга Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: millol@yandex.ru

Перова Лариса Валентиновна – старший преподаватель кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: larap@mail.ru

Какунина Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kakunina@kspu.ru

Постановка проблемы. Удовлетворенность студентов своим профессиональным выбором играет важную роль в их обучении, поскольку облегчает адаптацию к обучению в вузе [Садыкова, 2017; Лонская, Малютина, 2020], дает чувство уверенности в правильности своего выбора [Образцов, Половнев, 2017] и связана с уровнем учебной активности [Лабынцева, 2012].

Анализ литературы показал, что выбор профессии является не только важным этапом профессионального и личностного самоопределения, но также влияет и на личное самочувствие человека. Изучая исследования конца прошлого и начала нынешнего века, Ю.И. Петрова пришла к выводу, что при выборе профессии влияние факторов внутренней мотивации снижается, тогда как роль факторов внешней мотивации растет, что ведет к психологическому и физическому нездоровью людей, пренебрегших своими субъективными предпочтениями [Петрова, 2016]. Однако, по мнению В.В. Усольцевой, профессиональный выбор старшеклассников в нашей стране претерпел изменения: в настоящее время у молодых людей внутренние мотивы доминируют над внешними [Усольцева, 2020]. Это способствует удовлетворенности базовых потребностей студентов [Есенкова, 2009; Завгородняя, Разгоняева, 2020], что выражается у них в переживании субъективного благополучия [Середа, Рябова, 2013]. Эти исследования позволяют предполагать, что между факторами профессионального выбора личности и ее личностными особенностями, в частности самоотношением, существует связь, которая свидетельствует о переживании личностью своего «Я» по отношению к своими интересам, желаниям и действиям.

Цель статьи – выявить удовлетворенность профессиональным выбором в соотнесении с самоотношением студентов 1-го курса факультета БГХ (биология, география, химия) профилей подготовки «Биология и химия», «География и биология», а также института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, профилей «Физическая культура», «Физическая культура и дополнительное образование (спортивная подготовка)», обучающихся в КГПУ им. В.П. Астафьева.

Методологию исследования составляют концепция Е.П. Ильина, которая в данной статье интерпретируется следующим образом: удовлетворенность выбором профессии, не являясь непосредственным побудителем учебной деятельности, поддерживает ее продолжение [Ильин, 2011, с. 45], и концепция Р.С. Пантилеева, согласно

которой компоненты структуры самоотношения личности через мотивы связаны с реальной жизнедеятельностью субъекта, в нашем случае – с мотивами выбора профессии и учебной деятельностью в вузе [Пантилеев, 2007, 224]. В исследовании приняли участие 67 студентов 1-го курса КГПУ им. В.П. Астафьева, обучающиеся на факультете БГХ (по профилю подготовки «Биология и химия» – 18 студентов и по профилю подготовки «География и биология» – 20 студентов), а также в институте физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина (по профилю «Физическая культура» – 13 студентов и по профилю «Физическая культура и дополнительное образование (спортивная подготовка)» – 16 студентов). Эмпирическое исследование самоотношения и удовлетворенности студентов разных направлений подготовки своим профессиональным выбором включало тестирование и анкетирование. В тестировании использовались методика «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова)[1] и «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантилеев)[2] для изучения мотивационных характеристик профессионального выбора и самоотношения. Анкетирование проводилось для выявления уровня удовлетворенности студентов своим профессиональным выбором. Результаты весенней сессии студентов рассматривались в данной статье как показатель успешности их учебной деятельности к окончанию первого года обучения. Связь самоотношения и удовлетворенности студентов разных направлений подготовки своим профессиональным выбором определялась при помощи применения коэффициента ранговой корреляции Спирмена, при этом в расчет брались только те корреляции, статистическая значимость которых была $p \leq 0{,}05$.

Обзор научной литературы. Понятие «удовлетворенность» в статье мы рассматриваем как положительное эмоциональное состояние человека, желания которого успешно реализованы [Маслоу, 2019; Садыкова, 2017; Ильин, 2011]. Такая трактовка понятия «удовлетворенность» позволяет соотнести его с представлением С.Л. Рубинштейна, согласно которому эмоциональные состояния, выступая в качестве проявления конкретной психической формы существования потребности, выражают ее активную сторону [Рубинштейн, 2020, с. 638–639]. В то же время необходимо отметить, что ряд ученых, уточняя возможность возникновения удовлетворенности, полагают, что это происходит не всегда, но только в случае достижения цели – осуществления желания [Летягова, Романова, Филиппов, 2011] и если цель совпадает с мотивом [Леонтьев, 2016], тогда активность не снизится, поскольку удовлетворенность достигнутым усилит мотивацию к продолжению деятельности [Ильин, 2011, с. 45].

В отечественных и зарубежных исследованиях в последнее время особое внимание уделяется удовлетворенности студентов обучением в вузе, поскольку межвузовская и межфакультетская конкуренция за привлечение студентов все более возрастает и удовлетворенность студентов обучением и качеством предоставляемых образовательных услуг влияет на рейтинг вуза [Wach et al., 2016; Шарок, 2018; Мальцев, Репецкий, 2020; Дагаева, Бахотский, Стрикунова, 2022]. При этом в исследованиях удовлетворенности обучением обращают внимание на такой его фактор, как удовлетворенность студентов выбранной профессией [Андриенко, 2016; Bell Brooks, 2018]. Так, В.В. Шарок обнаружила, что удовлетворенность обучением студентов связана с их профессиональным выбором: удовлетворенные обучением студенты характеризуются преобладанием мотивов получения нужной профессии и качественного образования, в то время как неудовлетворенные обучением студенты, как правило, при поступлении в вуз следовали советам родственников и друзей и ориентировались на престиж вуза [Шарок, 2018]. В работах других авторов отмечается, что удовлетворенность профессиональным выбором во многом определяет мотивацию учебной деятельности [Братухина и др., 2021; Герасимова, Захарова, Дулина, 2021].

[1] Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: метод. рекомендации. Магнитогорск: МаГУ, 2004. С. 5–7. URL: http://testoteka.narod.ru/ms/1/18.html

[2] Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: СМЫСЛ, 1993. 32 с.

В исследованиях также рассматривались предикторы удовлетворенности обучением в вузе. Так, изучая удовлетворенность обучением студентов разных специальностей, называют одним из ее прогностических факторов академическую успеваемость [Green, Hood, Neumann, 2015; Mihanović et al., 2016]. Другие авторы утверждают, что студенты, удовлетворенные обучением, отличаются не только высокой успеваемостью, но и такими личностными особенностями, как самостоятельность, самоэффективность, стремление к профессиональному и личностному развитию [Лызь А.Е., Лызь Н.А., Нещадим, 2022], осмысленность жизни и временная перспектива [Есенкова, 2009].

Значительно меньше исследований посвящено изучению связи профессионального выбора студентов с такой личностной характеристикой, как самоотношение, хотя в ряде исследований выявлено, что отношение личности к собственному «Я» оказывает регулирующее влияние на поведение[3] и мотивацию человека. Например, отмечается, что у школьников высокий уровень выраженности таких компонентов самоотношения, как самоуверенность и самопринятие, связан с доминированием внутренних индивидуально значимых мотивов профессионального самоопределения, тогда как при внешней мотивации у них довольно высокое место занимают самопривязанность и внутренняя конфликтность [Колкова, Паршин, 2018]. В другом исследовании особенностей выбора профессии у обучающихся обнаружена положительная связь внутренних индивидуально значимых мотивов с саморуководством и отрицательная связь с внутренней конфликтностью, положительная связь внешних положительных мотивов с самопринятием и отрицательная – с самообвинением [Земскова, Бачурина, Кравцова, 2020]. Проведенный анализ литературы определил подход для данной статьи – исследовать удовлетворенность профессиональным выбором студентов в соотнесении с их самоотношением.

[3] Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: СМЫСЛ, 1993. 32 с.

Результаты исследования. В исследовании профессиональной мотивации выбора профессии у студентов факультета БГХ профиля «Биология и химия» выявлено, что между показателями внутренних индивидуально значимых и внутренних социально значимых мотивов достоверных различий не обнаружено. При этом показатели внутренних индивидуально значимых мотивов у студентов этой группы достоверно выше показателей внешних положительных мотивов ($p \leq 0{,}001$*) и внешних отрицательных мотивов ($p \leq 0{,}0001$**).

Что касается внутренних социально значимых мотивов, то у них нет различий с показателями внешних положительных мотивов, но выявлено достоверно высокозначимое отличие от внешних отрицательных мотивов ($p \leq 0{,}00001$***). Таким образом, внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы у студентов профиля «Биология и химия» доминируют над внешними мотивами. В то же время анализ полученных данных показал, что внутренние индивидуально значимые мотивы положительно связаны с внутренними социально значимыми мотивами (0,7263*) $\rho \leq 0{,}01$ и внешними положительными мотивами (0,6263*) $\rho \leq 0{,}01$, а внутренние социально значимые мотивы коррелируют не только с внешними положительными мотивами (0,5276) $\rho \leq 0{,}05$, но и с внешними отрицательными мотивами (0,5178) $\rho \leq 0{,}05$.

Можно полагать, что профессиональный выбор студентов этого профиля характеризуется прежде всего личной заинтересованностью учиться и в будущем работать в избранной профессии, при этом для них важна и ее социальная значимость, в частности возможность взаимодействия с людьми с такими же профессиональными интересами, что отмечалось в исследованиях [Wong, Chapman, 2022]. Однако положительное отношение к выбранной профессии у них несколько снижается пониманием некоторых социальных ограничений, имеющихся в этом выборе.

Анализ взаимосвязей компонентов самоотношения студентов с факторами профессио-

нальной мотивации обнаружил прямые связи между «закрытостью» и внутренними индивидуально значимыми мотивами (0,5125) p≤0,05, а также внутренними социально значимыми мотивами (0,6684*) p≤0,01.

Отметим, что параметр «закрытость» занимает во внутреннем пространстве личности студентов этого направления подготовки довольно значимое место в их самоотношении – он имеет положительную связь с «самоуважением» (0,7353*) p≤0,01 и «саморуководством» (6034) p≤0,05, которое, в свою очередь, связано с «самоуважением» (7644*) p≤0,001, а также с «отраженным самоотношением» (0,5522) p≤0,05.

Нужно заметить, что все упомянутые выше шкалы самоотношения разработчик методики Р.С. Пантилеев относит к обобщенному фактору «самоуважение» – к такой оценке собственного «Я» личности, которая может рассматриваться как глобальная самооценка в аспекте, обыкновенно обозначаемом как чувство компетентности, эффективности, инструментальности «Я»[4]. Это означает, что обнаруженная связь внутренних факторов профессиональной мотивации с «закрытостью» и связанными с нею другими компонентами самоотношения свидетельствует о том, что в профессиональном выборе студенты этого профиля были уверены в себе и понимали последствия собственного решения. Однако факт, что параметр «закрытость» находится в диапазоне 4–7 стенов (средний уровень показателя), говорит о том, что студенты этого профиля могут испытывать тревогу, особенно в сложных социальных ситуациях.

Анализ полученных данных не выявил связи параметров самоотношения с удовлетворенностью профессиональным выбором, однако обнаружил связь удовлетворенности выбором профессии с академической успеваемостью студентов (0,5876) p≤0,05, которую часто называют предиктором удовлетворенности [Green, Hood, Neumann, 2015; Mihanović et al., 2016]. Причем девушки этой группы чаще испытывают удовлетворенность своим профессиональным выбором, чем юноши (0,6027) p≤0,05, хотя по уровню успеваемости они не отличаются. Видимо, это связано с большей эмоциональностью девушек – у них большая, чем у юношей связь с «внутренней конфликтностью» (5166) p≤0,05.

Таким образом, удовлетворенность профессиональным выбором студентов БГХ профиля «Биология и химия» связана с их успешностью в учебной деятельности, при этом их внутренние мотивы выбора профессии доминируют над внешними. Психологическая структура самоотношения личности студентов этого направления характеризуется доминированием обобщенного фактора «самоуважение», связанного с внутренними факторами их профессионального выбора, и проявляется в уверенности студентов в себе, в понимании ими последствий собственного решения.

У студентов БГХ направления подготовки «География и биология» между внутренними индивидуально значимыми и внутренними социально значимыми мотивами выбора профессии нет достоверных различий. В то же время показатели внутренних индивидуально значимых мотивов достоверно выше показателей как внешних положительных мотивов (ρ≤0,01*), так и внешних отрицательных мотивов (ρ≤0,001*). Одновременно внутренние социально значимые мотивы у этих студентов достоверно более выражены, чем внешние положительные мотивы (ρ≤0,05) и внешние отрицательные мотивы (ρ≤0,001*). Таким образом, внутренние мотивы профессионального выбора этой группы респондентов также доминируют над внешними мотивами.

Кроме того, между внутренними мотивами (индивидуально и социально значимыми) существует высокозначимая связь (0,8598*) ρ≤0,001. В то же время выявлена связь внутренних факторов мотивации с внешними положительными мотивами: как с внутренними индивидуально значимыми мотивами (0,5671) ρ≤0,05, так и с внутренними социально значимыми мотивами (0,5801) ρ≤0,05. Возможно, эти связи можно объяснить тем, что у пятерых из 20 респондентов обнаружен высокий уровень закрытости (8–10 стенов), а значит, у них нет опыта действительного

[4] Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: СМЫСЛ, 1993. 32 с.

понимания себя, своих интересов, поэтому они ориентируются не только на свои предпочтения, но и на внешние положительные мотивы.

Отметим также, что у студентов этого направления обнаружена высокозначимая связь между удовлетворенностью своим профессиональным выбором и успешностью обучения (0,7581*) ρ≤0,001. При этом удовлетворенность профессиональным выбором у них прямо пропорционально связана как с внутренними индивидуально значимыми мотивами (0,5279) ρ≤0,05, так и внешними положительными мотивами (0,5359) ρ≤0,05, успешность студентов в учебе также связана с внутренними индивидуально значимыми (0,5397) ρ≤0,05 и внешними положительными мотивами (0,4919) ρ≤0,05. Таким образом, чем более выражены у этих студентов внутренние факторы мотивации, а также внешние положительные мотивы, тем более они удовлетворены своим профессиональным выбором и более успешны в учебной деятельности.

Что касается корреляции компонентов самоотношения с мотивационным выбором профессии, то обнаружена только одна связь: обратно пропорциональная корреляция между «саморуководством» (4–8 стенов) и внешними отрицательными мотивами (-0,6237) ρ≤0,05, т.е. чем более респонденты считают себя источником своего поведения, тем меньше они принимают во внимание социальные сложности, полагая, что могут справиться с ними.

В то же время обнаружено, что параметр «успешность учебной деятельности», взаимосвязанный с внутренними мотивационными факторами выбора профессии и удовлетворенностью своим выбором, обратно пропорционально коррелирует с такими компонентами самоотношения, как «внутренняя конфликтность» (-0,5171) ρ≤0,05 и «самообвинение» (-0,4722) ρ≤0,05. Можно предположить, что студенты, получившие большие значения (7–9 стенов) по этим компонентам самоотношения, в случае плохих отметок не воспринимают сложившуюся ситуацию как «необходимость позаниматься побольше и понять эту тему получше», но начинают остро испытывать вину и стыд за свои упущения в учебе. По-видимому, у них мы наблюдаем выделение негативного отношения к себе в самостоятельный обобщенный фактор, который Р.С. Пантилеев называет «самоуничижением»[5] и полагает, что, поскольку эти компоненты самоотношения не связаны с «саморуководством», то они являют собой защитный механизм, позволяющий человеку, раскрывающему себя с негативной стороны, оказывать себе таким образом самоподдержку, перекладывая вину за свои промахи на обстоятельства и других людей.

Таким образом, удовлетворенность профессиональным выбором студентов БГХ профиля «География и биология» связана с внутренними мотивами выбора профессии и с успешностью в учебной деятельности. При этом их внутренние мотивы доминируют над внешними. Структура самоотношения личности этих студентов является сложной: с одной стороны, доминирование в их самоотношении обобщенного фактора «самоуничижения» позволяет им не чувствовать себя виноватыми за снижение успеваемости в учебе, с другой – такой компонент самоотношения, как «саморуководство», не связанный ни с «самоуничижением», ни с успеваемостью, помогает этим студентам справляться с внешними социальными препятствиями, созданными их профессиональным выбором.

У студентов, обучающихся в институте физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина по профилю «Физическая культура» в мотивации профессионального выбора обнаружены достоверные различия только между внутренними значимыми мотивами и внешними отрицательными мотивами (достоверность различий между внутренними индивидуально значимыми мотивами и внешними отрицательными мотивами составляет ρ≤0,01, а между внутренними социально значимыми мотивами и внешними отрицательными мотивами – ρ≤0,05). При этом внутренние мотивы в этой группе респондентов прямо пропорционально связаны друг с другом (0,5980) ρ≤0,05, внешние мотивы также положительно связаны между собой (0,8284*) ρ≤0,01.

[5] Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: СМЫСЛ, 1993. 32 с.

Можно констатировать, что для студентов-физкультурников социальные мотивы (как внутренние социально значимые, так и внешние положительные социальные мотивы) играют гораздо большую роль в профессиональном выборе, чем для студентов других факультетов. И это понятно, поскольку уже на этапе поступления в вуз они должны продемонстрировать результаты, свидетельствующие об их спортивных возможностях если не побеждать, то активно участвовать в соревнованиях.

Сразу же отметим, что и в этой группе студентов удовлетворенность выбором профессии и академическая успеваемость коррелируют друг с другом (0,7047) ρ≤0,05. Кроме того, выявлено, что удовлетворенность выбором профессии в этой группе респондентов связана с таким компонентом самоотношения, как «самоценность» (0,7055) ρ≤0,05. В свою очередь, компонент «самоценность взаимосвязан с компонентом «самопривязанность» (0,6167) ρ≤0,05. Это позволяет, вслед за Р.С. Пантилеевым, объединить эти компоненты самоотношения в обобщенный фактор «аутосимпатия»[6], который является некоторым обобщенным чувством симпатии к себе независимо от самооценки личности.

В изучении связей компонентов самоотношения мы также обнаружили важную, по мнению автора методики, обратную связь «закрытости» с «самообвинением» (-0,7042) ρ≤0,05, что предполагает открытость и честность студентов по отношению к самооценке. В нашем исследовании связь «закрытости» (среднее значение – 6 баллов) с «самообвинением» (среднее значение – 5 баллов) свидетельствует, казалось бы, о стремлении респондентов судить о себе в соотнесении с социально принятыми, а не собственными критериями. Однако, по мнению Пантилеева, даже в случае стремления к социально принятым нормам, положительное эмоциональное самоотношение позволяет личности достаточно открыто и честно судить о себе.

Придерживаясь точки зрения Р.С. Пантилеева, мы полагаем, что психологическая структура самоотношения в данной группе респондентов выражается в доминировании в самоотношении обобщенного фактора «аутосимпатия», который проявляется также и в связях компонентов самоотношения с факторами профессиональной мотивации. Так, выявленные положительные связи переживания «самопривязанности» с внутренними индивидуально значимыми мотивами (0,6055) ρ≤0,05 и с внутренними социально значимыми мотивами (0,6785) ρ≤0,05 свидетельствуют о том, что студенты-физкультурники вполне удовлетворены своим положением и своим выбором профессии. А обнаруженная прямая связь «саморуководства» с «самоценностью» (0,6488) ρ≤0,05 и с «самопривязанностью» (0,5876) ρ≤0,05, а также обратная связь с внешними положительными мотивами (-0,5829) ρ≤0,05 и внешними отрицательными мотивами (-0,5702) ρ≤0,05 может свидетельствовать о том, что эти респонденты могут достаточно спокойно воспринимать похвалу и критику, не теряя положительного отношения к себе.

Таким образом, у студентов, обучающихся в институте физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина по профилю «Физическая культура» удовлетворенность выбором профессии связана с академической успеваемостью. При этом социально значимые и внешние положительные социальные мотивы играют у них гораздо большую роль в профессиональном выборе, чем у студентов БГХ. Кроме того, у студентов профиля «Физическая культура» удовлетворенность выбором профессии связана с таким компонентом самоотношения, как «самоценность». Самоотношение в пространстве самосознания личности этих студентов отличается доминированием обобщенного фактора «аутосимпатия», что свидетельствует об их удовлетворении своим положением и своим профессиональным выбором.

У студентов, обучающихся в институте физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина по профилю «Физическая культура и дополнительное образование (спортивная подготовка)», между внутренними индивидуально значимыми и внутренними социально значимыми

[6] Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: СМЫСЛ, 1993. 32 с.

мотивами выбора профессии обнаружены высоко значимые различия (ρ≤0,001*). При этом внутренние индивидуально значимые мотивы также значимо отличаются как от внешних положительных мотивов (ρ≤0,0001**), так и от внешних отрицательных мотивов (ρ≤0,0001**). Что касается внутренних социально значимых мотивов, то у них достоверное различие наблюдается только с внешними отрицательными мотивами (ρ≤0,05), а с внешними положительными мотивами существует прямо пропорциональная связь – (0,5283) ρ≤0,05. Таким образом, индивидуально значимые мотивы профессионального выбора студентов этого профиля доминируют над всеми социальными мотивами. Об этом же свидетельствуют выявленные отрицательные корреляции компонентов самоотношения с внешними мотивами выбора профессии: компонент самоотношения «закрытость» обратно пропорционально связан с внешними отрицательными мотивами (-0,5489) ρ≤0,05, компонент самоотношения «самопрниятие» обратно пропорционально связан с внешними положительными мотивами (-0,6517) ρ≤0,05.

В исследовании также выявлено, что удовлетворенность профессиональным выбором студентов данного профиля подготовки взаимосвязана с успешностью их учебной деятельности (0,7103*) ρ≤0,01. Одновременно обнаружено, что их успеваемость в учебе обратно пропорционально связана с таким параметром самоотношения, как «отраженное самоотношение» (-0,5163) ρ≤0,05, т.е. чем выше успеваемость студентов, тем менее они нуждаются в доброжелательном отношении к себе других людей. В то же время часть студентов этой группы, недостаточно уверенных в себе, зависят от отношения к ним других людей – чем менее они успешны в учебе, тем более нуждаются в уважении и доброжелательности других людей. Об этом может свидетельствовать тот факт, что у студентов данной группы обнаружена отрицательная связь «отраженного самоотношения» с другим компонентом самоотношения – «самообвинением» (-0,5666) ρ≤0,05, и это означает, что чем более респонденты этого направления подготовки уверены в хорошем к ним отношении других людей (среднее число по параметру «отраженное самоотношение» – 5,975), тем меньше они ставят себе в вину свои неудачи и промахи (среднее число по параметру «самообвинение» – 4,125), хотя некоторое внутреннее напряжение они при этом испытывают, поскольку у них обнаружена прямая связь между «самообвинением» и «внутренней конфликтностью» (0,5978) ρ≤0,05.

Анализ полученных взаимосвязей компонентов самоотношения позволяет выделить в структуре самоотношения студентов уже упоминавшийся выше обобщенный фактор «самоуважение» (совокупность таких шкал самоотношения, как «закрытость», «отраженное самоотношение», «внутренняя конфликтность»). По-видимому, уважение этих студентов к себе связано с тем, что они уверены в своем выборе профессии.

Таким образом, у студентов-первокурсников института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина профиля «Физическая культура и дополнительное образование (спортивная подготовка)» индивидуально значимые мотивы профессионального выбора доминируют над всеми социальными мотивами, как внутренне значимыми, так и внешними. Удовлетворенность этих студентов связана с их успешностью в учебной деятельности, а также с пониманием правильно выбранного пути.

Заключение. Проведенный анализ показал следующее.

1. Анализ данных проведенного исследования выявил, что во всех изучаемых группах студентов-первокурсников разных направлений подготовки, обучающихся в КГПУ им. В.П. Астафьева, обнаружена значимая связь удовлетворенности выбором профессии с академической успеваемостью.

2. Выявлено, что внутренние мотивы студентов-первокурсников всех исследуемых групп доминируют над внешними мотивами выбора профессии и в одной из исследуемых групп связаны с удовлетворенностью профессиональным выбором.

3. Различные компоненты самоотношения связаны с удовлетворенностью студентами выбором профессии, а также с факторами их мотивационного выбора профессии.

4. Обнаружено, что в каждой из групп студентов наблюдается доминирование некоторого обобщенного фактора самоотношения, складывающегося из его определенных компонентов. Этот обобщенный фактор самоотношения во многом определяет отношение первокурсников к себе и к другим людям. Всего выявлено 3 таких обобщенных фактора самоотношения в четырех группах первокурсников разного направления подготовки.

1. В группах студентов-первокурсников факультета БГХ направления подготовки «Биология и химия» и студентов-первокурсников, обучающихся в институте физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина по профилю «Физическая культура и дополнительное образование (спортивная подготовка)» доминирующим фактором самоотношения является «самоуважение» (совокупность таких шкал самоотношения, как «закрытость», «отраженное самоотношение», «внутренняя конфликтность»). Это свидетельствует о такой оценке собственного «Я» личности, которая может рассматриваться как глобальная самооценка в аспекте, обычно обозначаемом как чувство компетентности, эффективности, инструментальности «Я»[7]. Обнаруженная связь факторов профессиональной мотивации с этими компонентами самоотношения свидетельствует о том, что в своем профессиональном выборе студенты этих профилей подготовки были уверены в себе и понимали последствия собственного решения.

2. У студентов БГХ направления подготовки «География и биология» выделено негативное отношение первокурсников к себе в самостоятельный обобщенный фактор, который Р.С. Пантилеев называет «самоуничижением» (совокупность таких шкал самоотношения, как «внутренняя конфликтность» и «самообвинение»), что свидетельствует о защитном механизме, позволяющем студентам, раскрывающим себя с негативной стороны, оказывать себе таким образом самоподдержку, перекладывая вину за свои промахи в учебе на обстоятельства и других людей.

3. У студентов-первокурсников, обучающихся в институте физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина по профилю «Физическая культура» обнаружены такие компоненты самоотношения, как «самоценность» и «самопривязанность», которые позволяют объединить их в обобщенный фактор «аутосимпатия», являющийся некоторым обобщенным чувством симпатии к себе независимо от самооценки личности, и эти студенты могут достаточно спокойно воспринимать критику, не теряя положительного отношения к себе.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. 2-е изд. СПб.: Питер, 2001. 272 с. (Мастера психологии).
2. Андриенко О.А. Исследование удовлетворенности студентов избранной профессией // Психология, социология и педагогика. 2016. № 7 [Электронный ресурс]. URL: https://psychology.snauka.ru/2016/07/7010 (дата обращения: 20.07.2022).
3. Братухина Е.А., Братухин А.Г., Буторин А.В., Васькова А.В., Медведева Е.А., Никулина Е.Е., Прокопьева В.А., Сизова Д.М. Взаимосвязь мотивов выбора профессии и учебной мотивации студентов лечебного факультета медицинского вуза // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 12-1. С. 143–147. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38966 (дата обращения: 20.07.2022).
4. Герасимова С.Я., Захарова А.Н., Дулина Г.С. Академическая мотивация и мотивация выбора профессии студентов психологической специальности // Инновационный опыт идеологической,

[7] Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: СМЫСЛ, 1993. 32 с.

воспитательной и информационной работы в вузе: матер. VIII Междунар. науч.-практ. конф. Гомель, 2021. С. 152–154.

5. Дагаева И.А., Бахотский В.В., Стрикунова Л.И. Диагностика удовлетворенности студентов образовательной средой вуза в целях повышения его привлекательности для абитуриентов // Вестник СурГУ. 2022. № 2 (36). С. 42–50. DOI: 10.34822/2312-3419-2022-2-42-50
6. Есенкова Н.Ю. Особенности мотивационных процессов и их влияние на удовлетворенность студентов медицинского вуза // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 112. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsionnyh-protsessov-i-ih-vliyanie-na-udovletvorennost-studentov-meditsinskogo-vuza (дата обращения: 26.07.2022).
7. Завгородняя И.В., Разгоняева Д.А. Психологические особенности межличностных потребностей и удовлетворенности жизнью у студентов вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2020. № 1. С. 45–51.
8. Земскова А.А., Бачурина А.Н., Кравцова Н.А. Взаимосвязь между самоотношением и мотивацией к учебной и служебной деятельности у курсантов МЧС России // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2020. № 2. С. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-samootnosheniem-i-motivatsiey-k-uchebnoy-i-sluzhebnoy-deyatelnosti-u-kursantov-mchs-rossii (дата обращения: 24.08.2022).
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
10. Колкова С.М., Паршин Ю.О. Взаимосвязь самоотношения и выбора профессии старшеклассниками // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 2 (44). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samootnosheniya-i-vybora-professii-starsheklassnikami (дата обращения: 24.08.2022).
11. Лабынцева И.С. Отношение к будущей профессии студентов с разным уровнем учебной активности // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. № 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-k-buduschey-professii-studentov-s-raznym-urovnem-uchebnoy-aktivnosti (дата обращения: 22.08.2022).
12. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. 2016. Сер. 14: Психология. № 2. С. 3–18. DOI: 10.11621/vsp.2016.02.03
13. Летягова Т.В., Романова Н.Н., Филиппов А.В. Тысяча состояний души: Краткий психолого-филологический словарь. 3-е изд., стер. М.: Флинта: Наука, 2011. 423 с.
14. Лонская Л.В., Малютина Т.В. Удовлетворенность студентов выбором профессии врача (на примере студентов лечебного факультета) // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvoryonnost-studentov-vyborom-professii-vracha-na-primere-studentov-lechebnogo-fakulteta (дата обращения: 20.08.2022).
15. Лызь А.Е., Лызь Н.А., Нещадим И.О. Успешность обучения в вузе: опыт студентов технических направлений // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31915 (дата обращения: 16.08.2022).
16. Мальцев Д.В., Репецкий Д.С. Удовлетворенность обучающихся качеством образовательных услуг технического университета // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 5. С. 45–52. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-45-52
17. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2019. 400 с. (Мастера психологии).
18. Образцов И.В., Половнев А.В. Удовлетворенность студентов качеством обучения в вузе: социологический анализ на примере МГЛУ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2017. № 2 (786). С. 221–241. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-studentov-kachestvom-obucheniya-v-vuze-sotsiologicheskiy-analiz-na-primere-mglu (дата обращения: 16.08.2022).

19. Пантилеев С.Р. Самоотношение // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2007. С. 208–242.
20. Петрова Ю.И. Понятие профессионального выбора в современных психологических исследованиях // Молодой ученый. 2016. № 22 (126). С. 224–227. URL: https://moluch.ru/archive/126/34998/ (дата обращения: 23.08.2022).
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Изд-во АСТ, 2020. 960 с. (Наследие эпох).
22. Садыкова Н.А. Удовлетворенность как показатель успешности и адаптивности человека // Конструктивизм в психологии и педагогике: сб. ст. Междунар. научно-практ. конф. (23 августа 2017 г., Казань). Уфа: АЭТЕРНА, 2017. С. 184–187.
23. Середа Е.И., Рябова К.С. Удовлетворенность профессиональным обучением как компонент субъективного благополучия студентов вуза // Вестник Псковского государственного университета. Сер.: Социально-гуманитарные науки. 2013. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-professionalnym-obucheniem-kak-komponent-subektivnogo-blagopoluchiya-studentov-vuza (дата обращения: 25.04.2022).
24. Усольцева В.В. Мотивация выбора профессии представителями разных поколений в России (на примере представителей сферы образования) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Познание. 2020. № 07. С. 99–101. DOI: 10.37882/2500-3682.2020.07.20
25. Шарок В.В. Эмоционально-мотивационные факторы удовлетворенности обучением в вузе // Сибирский психологический журнал. 2018. № 69. С. 33–45. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-motivatsionnye-faktory-udovletvorennosti-obucheniem-v-vuze (дата обращения: 25.04.2022).
26. Bell A., Brooks C. What makes students satisfied? A discussion and analysis of the UK's national student survey // Journal of Further and Higher Education. 2018. Is. 42 (8). P. 1118–1142. DOI: https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349886
27. Green H.J., Hood M., Neumann D.L. Predictors of student satisfaction with university psychology courses: A review // Psychology Learning & Teaching. 2015. Vol. 14 (2). P. 131–146. DOI: https://doi:10.1177/1475725715590959
28. Mihanović Z., Batinić A., Pavičić J. The link between students' satisfaction with faculty, overall students' satisfaction with student life and student performances // Review of Innovation and Competitiveness. 2016. Is. 2 (1). P. 37–60. DOI: https://doi.org/10.32728/ric.2016.21/3
29. Wach F.-S., Karbach J., Ruffing S., Brünken R., Spinath F. M. University students' satisfaction with their academic studies: Personality and motivation matter // Frontiers in Psychology, Sec. Personality and Social Psychology. 2016. Vol. 7. P. 55. DOI: https://doi:10.3389/fpsyg.2016.00055
30. Wong W.H., Chapman E. Student satisfaction and interaction in higher education // High Educ. 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-368

STUDY OF SATISFACTION WITH PROFESSIONAL CHOICE AMONG FIRST-YEAR STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALIZATION IN RELATION TO THEIR SELF-CONCEPT

O.M. Miller (Krasnoyarsk, Russia)

L.V. Perova (Krasnoyarsk, Russia)

E.V. Kakunina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article presents an overview of theoretical and experimental studies of students' satisfaction with their choice of profession and their self-concept.

The purpose of the article is to identify satisfaction with professional choice in relation to self-concept among first-year students of the KSPU named after V.P. Astafyev, studying at the Faculty of Biology, Geography, and Chemistry (BGC) and specializing in Biology and Chemistry, Geography and Biology, as well as at the Institute of Physical Culture, Sports and Health named after I.S. Yarygin and specializing in Physical Culture, Physical Culture and Additional Education (sports training).

Research methodology. The research methodology is based on the concept of E.P. Ilyin, which is interpreted as follows in this article: satisfaction with the choice of profession, not being a direct motivator of educational activity, supports its continuation. In the study, we also relied on the concept of R.S. Pantileev, according to which the components of the structure of personal self-conception through motives are connected with the real-life activity of a subject, in our case, with the motives for choosing a profession and academic activity at a university. The study involved 67 first-year students of the KSPU named after V.P. Astafyev, studying at the BGC Faculty (18 students specializing in Biology and Chemistry and 20 students specializing in Geography and Biology), as well as at the Institute of Physical Culture, Sports and Health named after I.S. Yarygin (13 students specializing in Physical Culture and 16 students specializing in Physical Culture and Additional Education (sports training). Testing and questionnaires were applied in the empirical study of satisfaction with professional choice among students of different specialization. The testing included the following methods: motives for choosing a profession (R.V. Ovcharova), methods of self-concept research (S.R. Pantileev) to study the motivational characteristics of professional choice and self-concept of students. The questionnaires were conducted to identify the level of students' satisfaction with their professional choices. In this article, the results of students' spring exam session were considered as an indicator of success of their academic activities by the end of the first year of study. The relationship between the components of self-concept and satisfaction with professional choice among students of different specialization was determined by using Spearman's rank correlation coefficient. In addition, the Mann-Whitney U-test was used to identify differences between internal and external motives of students when choosing a profession.

Research results. The article shows that the satisfaction of first-year students with their professional choice at the end of the first year of study correlates with their academic performance, and in most of the studied groups it also correlates with motivational factors of professional choice and with some components of self-concept. At the same time, analysis of the results showed that students' self-concept manifests itself in the form of a generalized factor – a set of certain components of self-concept that determine some general attitude of students to themselves as individuals. So, for example, the first-year students specializing in Biology and Chemistry, as well as the first-year students specializing in Physical Culture and Additional Education (sports training) have a generalized factor of *self-respect* dominating in the structure of their self-concept, manifested in the assessment by these students of their personality as competent and effective, self-confident and accepting the consequences of their choice. First-year students specializing in Physical Culture, whose generalized factor of *auto-affection* dominates in the structure of their self-concept, have an unchangeable sense of affection for themselves, regardless of failures in specific actions. And first-year students specializing in Geography and Biology are characterized by the dominance of a generalized factor of *self-deprecation* in the structure of their self-concept which serves as a protective mechanism that allows them to provide self-support, shifting the blame for their educational failures to some circumstances and other people.

Conclusion. Considering students' satisfaction with their choice of profession as a complex psychological phenomenon associated with motivational factors of professional choice and self-concept, we will be able to better understand the features of their behavior in the educational process.

Keywords: *satisfaction with professional choice, motivational factors of professional choice, self-concept, generalized factor of self-concept*.

Miller Olga M. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: millol@yandex.ru
Perova Larisa V. – Senior Lecturer, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: larap@mail.ru
Kakunina Elena V. – Senior Lecturer, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: kakunina@kspu.ru

References

1. Ananyev B.G. On the problems of modern human knowledge. Second Edition. St. Petersburg: Piter, 2001. 272 p.
2. Andrienko O.A. Research of students' satisfaction with the chosen profession // Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika (Psychology, Sociology and Pedagogy). 2016. No. 7. URL: https://psychology.snauka.ru/2016/07/7010 (access date: 20.07.2022).
3. Bratukhina E.A., Bratukhin A.G., Butorin A.V., Vaskova A.V., Medvedeva E.A., Nikulina E.E., Prokopyeva V.A., Sizova D.M. Interrelation of the methods of choosing a profession and educational motivation among students of General Medicine Department at a medical university // Sovremennye naukoemkie tekhnologii (Modern High-Tech Technologies). 2021. No. 12 (1). P. 143–147. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38966 (access date: 20.07.2022).
4. Gerasimova S.Ya., Zakharova A.N., Dulina G.S. Academic motivation and motivation of choosing a profession for students of psychological specialization. In: Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference "Innovative experience of ideological, educational and informational work in higher education". Gomel, 2021. P. 152–154.
5. Dagayeva I.A., Bakhotsky V.V., Strikunova L.I. Diagnostics of students' satisfaction with the educational environment of a university in order to increase its attractiveness for applicants // Vestnik SurGu (Surgut State University Journal). 2022. No. 2 (36). P. 42–50. DOI: 10.34822/2312-3419-2022-2-42-50
6. Esenkova N.Y. Features of motivational processes and their impact on the satisfaction of medical university students // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena (Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences). 2009. No. 112. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsionnyh-protsessov-i-ih-vliyanie-na-udovletvorennost-studentov-meditsinskogo-vuza (access date: 26.07.2022).
7. Zavgorodnyaya I.V., Razgonyayeva D.A. Psychological features of interpersonal needs and life satisfaction among university students // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. seriya: Problemy vysshego obrazovaniya (Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education). 2020. No. 1. P. 45–51.
8. Zemskova A.A., Bachurina A.N., Kravtsova N.A. The relationship between self-concept and motivation for academic and service activities among cadets of the EMERCOM of Russia // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby MChS Rossii (Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the EMERCOM of Russia). 2020. No. 2. P. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-samootnosheniem-i-motivatsiey-k-uchebnoy-i-sluzhebnoy-deyatelnosti-u-kursantov-mchs-rossii (access date: 24.08.2022).
9. Ilyin E.P. Motivation and motives. St. Petersburg: Piter, 2011. 512 p.
10. Kolkova S.M., Parshin Yu.O. Interrelation of self-concept and choice of profession by high school students // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev). 2018. No. 2 (44). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samootnosheniya-i-vybora-professii-starsheklassnikami (access date: 24.08.2022).

11. Labyntseva I.S. Attitude to the future profession by students with different levels of educational activity // Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki (Izvestiya SFedU. Engineering Sciences). 2012. No. 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-k-buduschey-professii-studentov-s-raznym-urovnem-uchebnoy-aktivnosti (access date: 22.08.2022).
12. Leontiev D.A. The concept of motive by A.N. Leontiev and the problem of motivation quality // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiya (Bulletin of the Moscow University. Series 14: Psychology). 2016. No. 2. P. 3–18. DOI: 10.11621/vsp.2016.02.03
13. Letyagova T.V., Romanova N.N., Filippov A.V. A thousand states of a soul: A brief psychological and philological dictionary. Third Edition. Moscow: Flinta: Nauka, 2011. 423 p.
14. Lonskaya L.V., Malyutina T.V. Satisfaction of students with their choice of a medical profession (on the example of students of a General Medicine Department) // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya (Science about Man: Humanitarian Studies). 2020. No. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvoryonnost-studentov-vyborom-professii-vracha-na-primere-studentov-lechebnogo-fakulteta (access date: 20.08.2022).
15. Lyz A.E., Lyz N.A., Neshchadim I.O. Educational success at a university: Experience of students of technical specialization // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern Problems of Science and Education). 2022. No. 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31915 (access date: 16.08.2022).
16. Maltsev D.V., Repetsky D.S. Satisfaction of students with the quality of educational services at a technical university // Vysshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia). 2020. Vol. 29, No. 5. P. 45–52. URL: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-45-52
17. Maslow A. Motivation and personality. Third Edition / Translated from English. St. Petersburg: Piter, 2019. 400 p.
18. Obraztsov I.V., Polovnev A.V. Students' satisfaction with the quality of education at a university: A sociological analysis on the example of Moscow State Linguistic University // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obshchestvennye nauki (Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Social Sciences). 2017. No. 2 (786). P. 221–241. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-studentov-kachestvom-obucheniya-v-vuze-sotsiologicheskiy-analiz-na-primere-mglu (access date: 16.08.2022).
19. Pantileyev S.R. Self-attitude. In: Psychology of self-consciousness: a textbook. Samara: Bakhrakh-M, 2007. P. 208–242.
20. Petrova Yu.I. The concept of professional choice in modern psychological research // Molodoy uchenyy (Young Scientist). 2016. No. 22 (126). P. 224–227. URL: https://moluch.ru/archive/126/34998 / (access date: 23.08.2022).
21. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology. Moscow: Izdatelstvo AST, 2020. 960 p.
22. Sadykova N.A. Satisfaction as an indicator of human success and adaptability. In: Proceedings of International scientific and practical conference "Constructivism in psychology and pedagogy". August 23, 2017, Kazan. Ufa: AETERNA, 2017. P. 184–187.
23. Sereda E.I., Ryabova K.S. Satisfaction of professional education as a component of subjective well-being of university students // Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo Universita. Seriya: Sotsialno-gumanitarnye nauki (Bulletin of Pskov State University. Series: Social and Humanitarian Sciences). 2013. No. 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-professionalnym-obucheniem-kak-komponent-subektivnogo-blagopoluchiya-studentov-vuza (access date: 25.04.2022).
24. Usoltseva V.V. Motivation of choosing a profession by representatives of different generations in Russia (on the example of representatives of an educational field) // Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie (Modern Science: Topical Issues of Theory and Practice. Series: Cognition). 2020. No. 07. P. 99–101. DOI: 10.37882/2500-3682.2020.07.20

25. Sharok V.V. Emotional and motivational factors of satisfaction with studying at a university // Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal (Siberian Psychological Journal). 2018. No. 69. P. 33–45. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-motivatsionnye-faktory-udovletvorennosti-obucheniem-v-vuze (access date: 25.04.2022).
26. Bell A., Brooks C. What makes students satisfied? A discussion and analysis of the UK's national student survey // Journal of Further and Higher Education. 2018. Is. 42 (8). P. 1118–1142. DOI: https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349886
27. Green H.J., Hood M., Neumann D.L. Predictors of student satisfaction with university psychology courses: A review // Psychology Learning & Teaching. 2015. Vol. 14 (2). P. 131–146. DOI: https://doi:10.1177/1475725715590959
28. Mihanović Z., Batinić A., Pavičić J. The link between students' satisfaction with faculty, overall students' satisfaction with student life and student performances // Review of Innovation and Competitiveness. 2016. Is. 2 (1). P. 37–60. DOI: https://doi.org/10.32728/ric.2016.21/3
29. Wach F.-S., Karbach J., Ruffing S., Brünken R., Spinath F. M. University students' satisfaction with their academic studies: Personality and motivation matter // Frontiers in Psychology, Sec. Personality and Social Psychology. 2016. Vol. 7. P. 55. DOI: https://doi:10.3389/fpsyg.2016.00055
30. Wong W.H., Chapman E. Student satisfaction and interaction in higher education // High Educ. 2022. URL: https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-369

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОК И МЕРОПРИЯТИЯ ПО ЕЕ РАЗВИТИЮ[1]

О.Ф. Лысенко (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Студентки, задумываясь о возможном материнстве, сталкиваются с рядом вопросов, сомнений и потребностью их обсудить, получить достоверную и систематизированную информацию. Но вынуждены искать ее в Интернете, где в основном представлены информационные ресурсы для беременных, или среди своего окружения, не всегда имеющего позитивный опыт материнства. Поэтому важно изучить особенности материнской сферы личности девушек-студенток и определить возможные психолого-педагогические мероприятия по ее формированию и развитию готовности к материнству.

Методологию исследования составляют концепция онтогенеза материнской потребностно-мотивационной сферы Г.Г. Филипповой, теории психологической готовности к материнству (Е.В. Матвеева, С.Ю. Мещерякова), анализ и обобщение научно-исследовательских работ по психологии материнства. Применены три диагностические методики: опросник по онтогенезу материнства (Г.Г. Филиппова, Т.Ю. Баранова), проективная рисуночная методика «Я и моя мама в детстве» (Г.Г. Филиппова), сочинение «Я и мой будущий ребенок» с применением контент-анализа.

Базой исследования является КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск. Выборка включает 37 девушек-студенток 21–22 лет.

Результаты. Обозначены показатели сформированности материнской сферы личности и предикторы психологической готовности к материнству (ПГкМ) девушек-студенток. Достаточно развита материнская сфера личности у 37,8 % девушек, относительно – у 59,5 %, у 2,7 % – недостаточно. Важными аспектами на этапе дифференциации мотивационных основ половой и родительской сфер для формирования материнской сферы личности являются: эмоционально-оценочное восприятие отношений с мамой в детстве и опыта взаимодействия с младенцами; потребность и ценность материнской роли и ребенка; интерес к информации о развитии и воспитании ребенка; признание важности профессиональной реализации и супружеских отношений для планирования рождения ребенка. Обосновывается важность решения ряда задач для развития ПГкМ до наступления беременности, что указывает на необходимость создания специального учебного курса и информационно-методического портала для психолого-педагогической поддержки девушек-студенток как будущих матерей.

Заключение. Полученные данные позволяют отметить особенности материнской сферы личности девушек-студенток, определить предикторы психологической готовности к материнству, исходя из чего делаются выводы о необходимых психолого-педагогических мероприятиях для девушек и определяются темы для просветительской деятельности с будущими матерями.

Ключевые слова: *материнство, материнская сфера личности, психологическая готовность к материнству (ПГкМ), этап взаимодействия с собственной матерью, этап дифференциации мотивационных основ половой и родительской сфер, детско-родительские отношения, сюжетно-ролевая игра, потребностно-эмоциональный блок, операциональный блок, ценностно-смысловой блок.*

Лысенко Оксана Федоровна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования факультета начальных классов, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: okca87@mail.ru

[1] Публикация подготовлена по результатам работ с использованием средств гранта Красноярского краевого фонда науки № 2022031008473 «Разработка и апробация информационно-методического портала как средства психолого-педагогического сопровождения современных родителей на основе диагностики их потребностей и затруднений».

Постановка проблемы. Девушки-студентки начинают задумываться о предстоящем материнстве. Многие из них отмечают желание иметь детей, но осознание личной ответственности приводит к сомнениям и большому числу вопросов по теме материнства. При этом доступной информации, предназначенной для девушек, которые только готовятся к беременности и родительству, крайне мало и она разрознена. Нередко встречаются статьи и книги для беременных женщин и молодых мам. Часть важной для себя информации девушки получают из найденных источников, часть – анализируя общественные представления о женщине как матери и об исполнении ею родительских функций и не во всем благоприятный опыт знакомых матерей или искаженно представленный опыт материнства в социальных сетях [Kirkpatrick, Lee, 2022; Wegener et al., 2022]. Помимо этого, существует ряд вопросов, которые целесообразно рассмотреть будущей матери до принятия решения о беременности и рождении ребенка. Таким образом, мы сталкиваемся с проблемой потребности в информационной поддержке студенток и недостатком теоретических сведений, систематизированных и адаптированных для девушек как гипотетических матерей. Рассмотрим в статье возможности решения данных противоречий.

Цель статьи заключается в изучении особенностей материнской сферы личности девушек-студенток и определении предикторов психологической готовности к материнству (ПГкМ). Это необходимо для выделения тем просвещения будущих матерей и описания ключевых психолого-педагогических условий развития материнской сферы девушек-студенток.

Методология исследования представлена концепцией онтогенеза материнской потребностно-мотивационной сферы Г.Г. Филипповой, теориями и обобщенными данными исследований психологической готовности к материнству (Е.В. Матвеева, С.Ю. Мещерякова, И.В. Григорьян, Т.А. Гурьянова и др.).

Применены следующие диагностические методики: опросник по онтогенезу материнства (Г.Г. Филиппова, Т.Ю. Баранова), проективная рисуночная методика «Я и моя мама в детстве» (Г.Г. Филиппова), сочинение «Я и мой будущий ребенок» с применением контент-анализа. Базой исследования является КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск. Выборка включает 37 девушек-студенток 21–22 лет.

При математической обработке данных использовались первичная описательная статистика (среднее арифметическое значение) и корреляционный анализ по методу Пирсона (пакет программ SPSS Statistics 17.0).

Обзор научной литературы по проблеме. Согласно концепции потребностно-мотивационной материнской сферы личности Г.Г. Филипповой, девушки-студентки проходят четвертый этап ее формирования – дифференциация мотивационных основ половой и родительской сфер. По мнению автора, процессы, происходящие на данном этапе, изучены слабее изменений, происходящих на всех предыдущих (взаимодействие с собственной матерью, игровой, нянченье) и последующих (взаимодействие с собственным ребенком) этапах. Ключевая задача этого этапа – дифференциация и интеграция половой и материнской потребностей. Следовательно, происходит активное развитие потребностно-эмоционального блока (ПЭБ) материнской сферы. Поскольку данный процесс обусловлен конкретной культурной средой (с представлениями о семье, материнстве, материнских функциях, сексуальных отношениях и их взаимосвязи), то речь идет и о развитии ценностно-смыслового блока (ЦСБ). В операциональном блоке (ОБ), отмечает Г.Г. Филиппова, не происходит существенных изменений, ключевой опыт по уходу за детьми получен на игровом этапе в сюжетно-ролевой игре с куклой и на этапе нянченья во взаимодействии с младенцем [Филиппова, 2017].

Наиболее распространено представление Е.В. Матвеевой о трехкомпонентной структуре ПГкМ: потребностно-мотивационный блок (потребность и ценность материнства в целом; позитивное видение женщиной ситуации беременности), когнитивно-операционный блок

(знания и навыки о беременности, родах, развитии ребенка и уходе за ним), блок социально-личностной готовности (осознание влияния собственной материнской позиции на свою жизнь и на ребенка) [Матвеева, 2004].

Полученные нами и другими исследователями данные расширяют имеющиеся представления. Молодые отечественные ученные исследуют развитие ПГкМ не только у беременных женщин, но и у студенток [Гурьянова[2], 2004; Жупиева, 2015; Сафонова, Лысенко, 2018; Ткачева, 2022]. Главный интерес в данных работах сосредоточен на условиях и особенностях формирования представлений о родительстве и развития готовности к материнству, на основе чего определяются необходимые психолого-педагогические мероприятия по развитию ПГкМ, которые возможно реализовать в рамках обучения в вузе.

Например, И.Г. Григорьян, изучая ПГкМ у студенток, выделяет мотивационно-ценностный (интерес к теме и личностным характеристикам матери), когнитивный (знания о личностных чертах матери, феномене материнства и психологии взаимодействия диады «мать – дитя»), эмоционально-волевой (положительное отношение к возможному материнству и ценность ребенка, эмпатия, эмоциональная близость в диаде) и операционально-поведенческий (владение операциями ухода, воспитания и рефлексией) компоненты готовности[2].

Обобщая анализ литературы, можно заключить, что все ранее пройденные этапы становления материнской сферы определяют ее содержание на данном этапе дифференциации мотивационных основ половой и родительской сфер, являющемся последним перед этапами реального взаимодействия с собственным ребенком [Куликов и др., 2020; Садовникова, 2018; Kleptsova, Ponomareva, 2022]. Следовательно, уже можно говорить о сформированности готовности к материнству и о предикторах ПГкМ.

Результаты исследования. Определяя показатели сформированности материнской сферы личности на этапе дифференциации мотивационных основ половой и родительской сфер, мы учитывали задачи не только данного этапа, но и предыдущих этапов ее становления. В таблице указаны некоторые показатели сформированности блоков материнской сферы личности у девушек и частота их встречаемости в выборке.

Частота встречаемости показателя в выборке, %
Frequency of indicator occurrence in a sample, %

Показатели	Положительный ответ, %
1	2
Потребностно-эмоциональный блок	
Планирует детей (3/2/1)	97,2 (10,8 / 37,8 / 48,6)
Негативные/позитивные воспоминания мамы о беременности	32,4 / 56,8
Негативные/позитивные воспоминания мамы о родах	37,8 / 40,5
Первый контакт с младенцем до 11 лет	73
Только позитивные эмоции при контакте	83,8
Предпочтение пола ребенка	10,8
Сформирован образ ребенка	27
Операциональный блок	
Любила играть в куклы	97,2
Частые, длительные контакты с младенцем	51,4
Интересуется особенностями развития детей	94,6
Интересуется особенностями ухода за детьми	86,6

[2] Гурьянова Т.А. Развитие психологической готовности к материнству на стадии планирования беременности, во время беременности и после родов: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2004. С. 176.

[2] Григорьян И.Г. Особенности психологической готовности студенток к материнству: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Самара, 2012. 23 с.

Окончание табл. 1

1	2
Ценностно-смысловой блок	
Состоит в отношениях	51,4
Теплые/близкие отношения с мамой	78,4 / 43,2
Интерес мамы к эмоциям	81
Телесный контакт при эмоционально-положительном общении с мамой	91,9
Максимально чувствовала любовь мамы всегда / с юношества	51,4 / 35,1
Включенность мамы (совместное занятие)	91,9
Психологическая близость с мамой в детстве	59,5
Размышления о материальной составляющей	32,4
Упоминание о беременности / об отце ребенка	18,9 / 54
Позитивный / негативный образ себя как матери	86,5 / 5,4

Материнская сфера личности на текущем этапе ее становления развита достаточно у 37,8 % девушек (сформированы все три блока), у 59,5 % – относительно развита (сформированы один или два блока), у 2,7 % – недостаточно. Полученные данные позволяют конкретизировать содержание каждого блока.

Потребностно-эмоциональный блок (сформирован у 86,5 % выборки) определяется в юношеском возрасте интересом к теме материнства в целом и сформированным желанием иметь в будущем детей. Девушки с увлечением рассуждают на тему своего будущего материнства, обращают внимание на аффективную составляющую при фантазировании на тему взаимодействия с собственным ребенком, то есть уже выражена потребность в заботе и контакте с собственным ребенком. Эмоциональный окрас возможного материнства и наличие потребности в нем зависят от опыта взаимодействия с маленькими детьми, а также качества отношений со своей матерью. Но последний аспект в большей мере влияет на формирование ценностно-смыслового блока материнской сферы.

У девушек-студенток ценностно-смысловой блок (сформирован у 56,7 %) характеризуется видением материнства как одной из значимых ценностей. Довольно часто ценность реализации в профессии и карьерного роста рассматривается как необходимое условие для успешной реализации роли матери в социальном и личностном ключе. И сейчас роль матери, в отличие от более раннего возраста, рассматривается как предопределенная ролью жены, но при этом ребенок воспринимается как самостоятельная ценность.

Операциональный блок (сформирован у 75,7 % девушек) на данном этапе становления материнской сферы личности проявлен в знании особенностей развития, ухода и воспитания ребенка и в интересе к подобной информации. При этом в реальном материнстве гораздо важнее аффективный окрас и учет индивидуальности ребенка в процессе выполнения операций ухода за ним.

Корреляционный анализ, как и ряд исследований авторов, подтверждает большое влияние особенностей прохождения этапа взаимодействия с собственной матерью на сформированность материнской сферы личности у девушек-студенток на данном этапе ее формирования [Кочнева, Гришина, 2019, Мещерякова, 2002; Садовникова, 2018; Shirm, 2022].

Значимый показатель «планирует детей» коррелирует с показателями, указывающими на взаимоотношения с мамой. Положительная взаимосвязь выявлена для следующих критериев: «воспитывала мама» ($r=0,697$, при $p\leq0,001$), «телесный контакт при эмоционально положительном общении» ($r=0,561$, при $p\leq0,001$), «совместное занятие» ($r=0,561$, при $p\leq0,001$). Последний критерий из рисуночной методики и говорит о включенности мамы в жизнь девушки в детском возрасте, а важность прикосновений подтверждается в исследованиях представлений о «хорошей матери» [Бурменская и др., 2018; Сафонова, Ковалева, 2021].

Отрицательные корреляционные связи указывают на нежелание девушки иметь своих детей, если она никогда не чувствовала маминой любви (r=-0,697, при p≤0,001), их взаимоотношения неустойчивые (r=-0,479, при p≤0,01), мама интересуется ее делами, только когда что-либо происходит (r=-0,561, при p≤0,001), и не интересуется эмоциями (r=-0,479, при p≤0,01). Интересно, что была выявлена отрицательная корреляционная связь с испугом взрослых при контакте девушки в детском возрасте с младенцами (r=-1,000, при p≤0,001).

При этом показатели «телесный контакт при эмоционально положительном общении» и «испуг взрослых» находятся в обратной корреляционной связи (r=-0,561, при p≤0,001). Можно предположить, что такая реакция у родителей в момент контакта девочки с младенцем является проективной, что находит подтверждение в прямой корреляции показателей «испуг взрослых» и «никогда не чувствовала маминой любви» (r=0,697, при p≤0,001).

Таким образом, предикторами ПГкМ можно считать ощущение девушки, что мама была эмоционально включена в ее жизнь в детском возрасте и сохранение телесного контакта с матерью в позитивных ситуациях взаимодействия. Это указывает на важность рефлексии девушкой отношений с мамой и при необходимости их коррекции до момента наступления беременности.

Положительная корреляция отмечена между фактом первого контакта девушки с младенцем до 10 лет и планированием ею двух детей (r=0,529, при p≤0,001), между наличием негативных эмоций от контакта с младенцем и негативных моментов образа себя-матери (r=0,543, при p≤0,001). Полученные данные вновь доказывают важность возраста и эмоционального восприятия взаимодействия с младенцами (на этапе нянченья). Следовательно, предиктором ПГкМ является наличие воспоминаний у девушки эмоционально положительного опыта контакта с младенцем до ее десятилетия. Но превентивные меры касательного данного момента осуществимы только в рамках информирования родителей о важности создания такого опыта для девочки [Itai et al., 2022].

Рассмотрим корреляционные связи показателей, относящихся к процессам, происходящим на этапе формирования материнской сферы, который девушки проходят в момент диагностики.

Если девушка состоит в отношениях или проживает совместно со своим партнером, то в ее размышлениях о будущем материнстве с большой вероятностью отмечаются упоминания об отце ребенка (r=0,513, при p≤0,001 и r=0,540, при p≤0,001 соответственно). А показатель «совместно проживают» находится в прямой корреляционной связи средней статистической значимости с показателями «беспокойство о материальной составляющей» (r=0,443, при p≤0,01) и «упоминание о беременности» (r=0,444, при p≤0,01). Особенно важно обратить внимание на связь данных показателей, учитывая, что девушки проходят этап дифференциации мотивационных основ половой и родительской сфер, и для осознания их связи важен опыт отношений с противоположным полом. Что приближает девушек не только к размышлению о возможном материнстве, но и к началу его планирования.

Следовательно, при подготовке девушек к материнству необходимо освещать тему взаимоотношений с партнером как потенциальным мужем и отцом ребенка и поднимать вопросы социально-бытового характера, связанные с семейной жизнью. Вероятно, что в культуре нашей страны сохраняется представление о планировании беременности и рождения ребенка как последующего за замужеством шага [Biswas, 2022; Tuli et al., 2022]. Совместное проживание пары – один из предикторов готовности к материнству у девушек-студенток.

Добавим, что корреляционные связи показали значимость полной семьи и для формирования образа себя в роли матери: показатели «родилась в полной семье» и «негативные моменты образа себя-матери» состоят в обратной корреляционной связи (r=-0,471, при p≤0,01). Итак, прослеживается важность семьи (совместного проживания родителей) не только для решения о рождении ребенка, но и для

формирования готовности к будущему материнству у девочки. Это еще раз подтверждает необходимость обсуждения в юношеском возрасте тем планирования совместности, супружеских взаимоотношений и умения их выстраивать.

Выявлена отрицательная взаимосвязь показателя «предпочтение пола будущего ребенка», отражающего состояние выстраивающейся диады «мать – дитя», с позитивным образом себя-матери ($r=-0,626$, при $p\leq0,001$). Можно предположить, что предпочтение пола связано с мотивами материнства, которые исключают самостоятельную ценность ребенка, поэтому выявлять и обсуждать мотивы рождения ребенка со студентами необходимо до зачатия [Amorim, 2021].

Для расширения списка предикторов ПГкМ у девушек планируется провести анализ наиболее информативных показателей сформированности каждого блока материнской сферы путем углового преобразования Фишера и соотнести их с данными, полученными при диагностики беременных женщин на предмет ПГкМ. Но и уже имеющиеся данные указывают на необходимость проведения психолого-педагогических мероприятий со студентками по формированию материнской сферы личности и развитию ПГкМ [Захарук, 2022; Седова, 2022]. Возникает вопрос о наличии потребности в них у самих девушек.

Е.И. Жупиева приводит полученные ей результаты.

Информацию о родительстве студенты обычно получают из Интернета (48 %), от мамы (46 %) и изучаемых в вузе дисциплин (39 %). Но данное исследование проводилось в педагогическом университете, в образовательную программу которого включены дисциплины, раскрывающие тему развития и воспитания ребенка. Это подтверждает актуальность создания информационного ресурса для студентов как будущих родителей. Также речь идет о разработке соответствующего учебного предмета. У студентов отмечено желание изучать в рамках образовательной программы темы взаимодействия в семье (76 %), психологии материнства (62 %) и беременности (42 %) [Жупиева, Иванцова, 2020].

Итак, мы видим необходимость создания специального учебного курса и информационно-методического портала для психолого-педагогической поддержки девушек-студенток как будущих матерей, информационное содержание которых близко. В интернет-площадке потребность у девушек выше, однако в рамках курса существует больше возможностей для проведения коррекционной работы.

Остановимся на определении разделов и тем для психолого-педагогического просвещения на интернет-портале и на образовательном курсе:

1. Информационный блок с материалами по следующим темам: роль мужчины и женщины в современном мире; динамика и взаимовлияние супружеских и детско-родительских отношений; физиология и психология женщины как матери (подготовка к беременности, родам, период после родов и младенчества); психофизиологические и педагогические аспекты формирования диадической системы «мать – дитя» и триады «отец – мать – дитя»; физиологические, психологические и педагогические аспекты развития и воспитания ребенка.

2. Психодиагностический инструментарий для рефлексии взаимоотношений с родителями, для определения педагогической компетентности, мотивов, ценности материнства и готовности к материнству в целом.

3. Блок заданий и упражнений для анализа и развития отношений с родителями и партнером, для исследования и развития собственного материнского образа.

4. База данных организаций, ассоциаций, объединений и т.д., занимающихся решением интересующих девушку вопросов.

Заключение

1. Потребностно-эмоциональный блок у девушки сформирован при наличии желания в будущем иметь ребенка, потребности заботиться о нем и позитивных эмоций, фантазирования на данную тему. Ценностно-смысловой блок сформирован, если ребенок и роль матери являются значимыми ценностями, а профессиональный рост и замужество воспринимаются как необходимые условия для материнства.

Сформированный операциональный блок отражается в знаниях о развитии, уходе и воспитании ребенка, и в интересе к данной информации.

2. Наименее развит у студенток ценностно-смысловой блок материнской сферы, так как он связан и с индивидуальным опытом взаимодействия девушки с матерью, и субъективным восприятием этого опыта девушкой.

3. Для определения предикторов ПГкМ у девушек необходимо продолжить аналитическую работу над полученными результатами диагностики студенток, соотнеся их с результатами, полученными при обследовании беременных женщин на предмет ПГкМ. На данный момент выявлены следующие предикторы ПГкМ: телесный контакт с матерью при эмоционально положительном общении; эмоциональная включенность матери в жизнь девушки в детском возрасте; совместное проживание со своим молодым человеком.

4. Представлено тематическое содержание информационно-методического портала и учебного курса для девушек-студенток по вопросу материнства.

Библиографический список

1. Бурменская Г.В., Алмазова О.В., Карабанова О.А. Эмоционально-смысловое отношение девушек к материнству // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26, № 4 (102). С. 46–64. DOI: 10.17759/cpp.2018260404
2. Жупиева Е.И., Иванцова В.А. Информационные ресурсы о родительстве для студенческой молодежи в современном обществе // Психология образования: образовательный потенциал развития личности: матер. VI Всерос. науч.-практ. конф. психологов образования Сибири с междунар. участием. Иркутск, 2020. С. 133–138.
3. Жупиева Е.И. Особенности психологической готовности к материнству студенток // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 100–108. DOI: 10.17223/17267080/56/8
4. Захарук Н.С. Образовательная среда как средство формирования психологической готовности к материнству студенток // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика: сб. науч. ст., Москва, 04–05 июля 2022 г. М.: Психологический институт Российской академии образования. 2022. С. 203–206. DOI: 10.24412/cl-36923-2022-1-203-206
5. Кочнева Е.М., Гришина А.В. О создании модели психолого-педагогического сопровождения позитивного родительства // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 3. С. 10–27. DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-3-10
6. Куликов Л.В., Маленова А.Ю., Потапова Ю.В. Субъективная картина материнства в российских и зарубежных исследованиях // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2020. № 4. С. 135–167. DOI: 10.11621/vsp.2020.04.07
7. Матвеева Е.В. Анализ материнства с позиции теории деятельности. Киров: ВГГУ, 2004. 326 с.
8. Мещерякова С.Ю. Путь к материнству начинается с младенчества // Дошкольное воспитание. 2002. № 11. С. 81–89. URL: http://childpsy.ru/lib/articles/id/9547.php
9. Садовникова Т.Ю., Карабанова О.А., Бурменская Г.В. Детско-родительские отношения как условие формирования отношения к родительской позиции матери у девушек в период вхождения во взрослость // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 52–61. DOI: 10.26170/po18-09-07
10. Садовникова Т.Ю. Формирование психологической готовности к материнству: возрастно-психологический подход // Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета. 2018. № 14. С. 113–121. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36647804_94941842.pdf
11. Сафонова М.В., Ковалева О.М. Анализ социальных представлений современных россиян о «хорошей маме» и «хорошем папе» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. № 3 (57). С. 100–112. DOI: 10.25146/1995-0861-2021-57-3-294

12. Сафонова М.В., Лысенко О.Ф. Диагностика и анализ факторов, отражающих состояние психологической готовности беременных женщин к материнству // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 2 (44). С. 126–136. DOI: 10.25146/1995-0861-2018-44-2-66
13. Седова Е.В. Особенности родительско-детских взаимоотношений как фактора формирования готовности к материнству студенток // Молодежные исследования сегодня: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Петрозаводск, 23 июня 2022 г. Петрозаводск: Междунар. центр науч. партнерства «Новая Наука», 2022. С. 258–266. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48736561_95591409.pdf
14. Ткачева Ю.Г. Опыт работы по формированию у студенток вуза готовности к материнству // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (164). С. 162–169.
15. Филиппова Г.Г. Психология материнства. 2-е изд., испр. и доп. М.: ЮРАЙТ, 2017. 211 с.
16. Amorim F. Experiences of motherhood in university students in Brazil: A qualitative study // The Open Nursing Journal. 2021. No. 15. P. 313–318. DOI: 10.2174/1874434602115010313
17. Biswas K. Contested motherhood: Overview of motherhood in past, present and the future // International Journal of Research in Social Science and Humanities. 2022. No. 03. P. 114–122. DOI: 10.47505/IJRSS.2022.V3.8.13
18. Itai M., Harada S., Nakazato R., Sakurai S. Transition to motherhood of mothers receiving continuity of child-rearing support // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. No. 19. DOI: 10.3390/ijerph19148440
19. Kirkpatrick C., Lee S. Comparisons to picture-perfect motherhood: How Instagram's idealized portrayals of motherhood affect new mothers' well-being // Computers in Human Behavior. 2022. No. 137 (2). DOI: 10.1016/j.chb.2022.107417
20. Kleptsova E., Ponomareva E. Folk doll as symbolism of the image of motherhood in preschoolers // Humanitarian: Actual Problems of the Humanities and Education. 2022. No. 22. P. 351–362. DOI: 10.15507/2078-9823.059.022.202203.351-362
21. Shirm G. Sheila Heti, Melanie Klein and Motherhood // Critique: Studies in Contemporary Fiction. 2022. No. 63. P. 1–12. DOI: 10.1080/00111619.2021.2024128
22. Tuli M., Chaudhary N., Dalal J. Socio-cultural images of motherhood: individual variations of a collective construct // Human Arenas. 2022. No. 9. P. 1–10. DOI: 10.1007/s42087-022-00310-w
23. Wegener C., Jage-D'Aprile F., Plumeier L. Motherhood in social media: phenomena and consequences of the professionalization of mothers and their media (self-)representation // Feminist Media Studies. 2022. No. 8. P. 1–17. DOI: 10.1080/14680777.2022.2108479

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-369

FEATURES OF THE MATERNAL SPHERE OF FEMALE STUDENTS' PERSONALITY AND ACTIVITIES FOR ITS DEVELOPMENT

O.F. Lysenko (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem and the purpose of the article. Students, thinking about possible motherhood, face a number of questions, doubts and the need to discuss them and get reliable and systematized information. But they are forced to search for it on the Internet, where information resources for pregnant women are mainly presented or to search for information in their environment, which does not always have a positive experience of motherhood. Therefore, it is important to study the features of a maternal sphere of female students' personality and determine possible psychological and pedagogical measures for its formation and development of readiness for motherhood.

Materials and methods. The research methodology is composed of G.G. Filippova's concept of ontogenesis of the maternal need-motivation sphere, the theory of psychological readiness for motherhood (E.V. Matveeva, S.Yu. Meshcheryakova), analysis and generalization of research work on psychology of motherhood. Three diagnostic methods were applied: Questionnaire on the ontogenesis of motherhood (G.G. Filippova, T.Yu. Baranova), projective drawing method "My mom and I in childhood" (G.G. Filippova), essay "My future child and I" using content analysis.

The basis of the study is the KSPU named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk. The sample includes 37 female students aged 21–22.

Research results. Indicators of formation of the maternal sphere of personality and predictors of psychological readiness for motherhood (PGkM) among female students are indicated. The maternal sphere of personality is quite developed in 37.8 % of girls, relatively developed – in 59.5 % and not enough developed – in 2.7 %. Important aspects at the stage of differentiating motivational foundations in the sexual and parental spheres for the formation of the maternal sphere of a personality are the emotional and evaluative perception of the relationship with a mother in childhood and the experience of interaction with babies; the need and value of a maternal role and a child; interest in information on child development and upbringing; recognition of the importance of professional realization and marital relationships for child birth planning. The importance is justified of solving a number of problems for the development of psychological readiness to motherhood before pregnancy. This indicates the need to create a special training course and an information and methodological portal for psychological and pedagogical support of female students as future mothers.

Conclusion. The data obtained make it possible to note the features of the maternal sphere of the personality in female students, to determine the predictors of psychological readiness for motherhood. On the basis of this conclusions are made about the necessary psychological and pedagogical measures for girls and topics for educational activities with future mothers.

Keywords: *motherhood, maternal sphere of personality, psychological readiness for motherhood (PRfM), stage of interaction with own mother, stage of differentiation of motivational foundations of sexual and parental spheres, child-parent relations, plot-role-playing game, need-emotional block, operational block, value-sense block.*

Lysenko Oksana F. – Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Faculty of Primary Classes, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: okca87@mail.ru

References

1. Burmenskaya G.V., Almazova O.V., Karabanova O.A. Emotional and semantic attitude of girls to motherhood // Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Consultative Psychology and Psychotherapy). 2018. Vol. 26, No. 4 (102). P. 46–64. DOI: 10.17759/cpp.2018260404
2. Zhupieva E.I. Features of psychological readiness for motherhood of female students // Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal (Siberian Psychological Journal). 2015. No. 56. P. 100–108. DOI: 10.17223/17267080/56/8

3. Zhupieva E.I., Ivantsova V.A. Information resources on parenthood for student youth in modern society. In: Proceedings of the 6th All-Russian scientific and practical conference of Siberian educational psychologists with international participation "Psychology of education: educational potential of personality development". Irkutsk, 2020. P. 133–138.
4. Zakharuk N.S. Educational environment as a means of forming psychological readiness for motherhood in female students. In: Strategies and resources of personal and professional development of a teacher: modern reading and systemic practice: collection of scientific articles. Moscow, July 04–05, 2022. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 2022. P. 203–206. DOI: 10.24412/cl-36923-2022-1-203-206
5. Kochneva EM, Grishina A.V. On the creation of a model of psychological and pedagogical support for positive parenthood // Bulletin of Minin University. 2019. Vol. 7, No. 3. P. 10–27. DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-3-10
6. Kulikov L.V., Malenova A. Yu., Potapova Yu. V. Subjective picture of motherhood in Russian and foreign studies // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya (Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology). 2020. No. 4. P. 135–167. DOI: 10.11621/vsp.2020.04.07
7. Matveeva E.V. Analysis of motherhood from the standpoint of theory of activity. Kirov: VGGU, 2004.
8. Meshcheryakova S.Yu. The path to motherhood begins with infancy // Doshkolnoe vospitanie (Preschool Education). 2002. No. 11. P. 81–89. URL: http://childpsy.ru/lib/articles/id/9547.php
9. Sadovnikova T.Yu. Formation of psychological readiness for motherhood: age-psychological approach // Sotsialno-psikhologicheskie problemy mentalnosti / mentaliteta (Socio-Psychological Problems of Mind-set/Mentality). 2018. No. 14. P. 113–121. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36647804_94941842.pdf
10. Sadovnikova T.Yu., Karabanova O.A., Burmenskaya G.V. et al. Child-parental relations as a condition for the formation of attitudes towards the parental position of a mother among girls during adulthood // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Pedagogical Education in Russia). 2018. No. 9. P. 52–61. DOI: 10.26170/po18-09-07
11. Safonova M.V., Kovaleva O.M. Analysis of social ideas of modern Russians about "good mom" and "good dad" // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2021. No. 3 (57). P. 100–112. DOI: 10.25146/1995-0861-2021-57-3-294
12. Safonova M.V., Lysenko O.F. Diagnosis and analysis of factors reflecting the state of psychological readiness of pregnant women for motherhood // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2018. No. 2 (44). P. 126–136. DOI: 10.25146/1995-0861-2018-44-2-66
13. Sedova E.V. Features of parent-children relationships as a factor in the formation of readiness for motherhood in female students. In: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Youth studies today". Petrozavodsk, June 23, 2022. Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership "New Science", 2022. P. 258–266. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48736561_95591409.pdf
14. Tkacheva Yu.G. Experience in building motherhood readiness among university students // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (News of Volgograd State Pedagogical University). 2022. No. 1 (164). P. 162–169.
15. Filippova G.G. Psychology of motherhood. Second Edition. Moscow: OOO Izdatelstvo Yurayt, 2017. 211 p.
16. Amorim F. Experiences of motherhood in university students in Brazil: A qualitative study // The Open Nursing Journal. 2021. No. 15. P. 313–318. DOI: 10.2174/1874434602115010313

17. Biswas K. Contested motherhood: Overview of motherhood in past, present and the future // International Journal of Research in Social Science and Humanities. 2022. No. 03. P. 114–122. DOI: 10.47505/IJRSS.2022.V3.8.13
18. Itai M., Harada S., Nakazato R., Sakurai S. Transition to motherhood of mothers receiving continuity of child-rearing support // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. No. 19. DOI: 10.3390/ijerph19148440
19. Kirkpatrick C., Lee S. Comparisons to picture-perfect motherhood: How Instagram's idealized portrayals of motherhood affect new mothers' well-being // Computers in Human Behavior. 2022. No. 137 (2). DOI: 10.1016/j.chb.2022.107417
20. Kleptsova E., Ponomareva E. Folk doll as symbolism of the image of motherhood in preschoolers // Humanitarian: Actual Problems of the Humanities and Education. 2022. No. 22. P. 351–362. DOI: 10.15507/2078-9823.059.022.202203.351-362
21. Shirm G. Sheila Heti, Melanie Klein and Motherhood // Critique: Studies in Contemporary Fiction. 2022. No. 63. P. 1–12. DOI: 10.1080/00111619.2021.2024128
22. Tuli M., Chaudhary N., Dalal J. Socio-cultural images of motherhood: individual variations of a collective construct // Human Arenas. 2022. No. 9. P. 1–10. DOI: 10.1007/s42087-022-00310-w
23. Wegener C., Jage-D'Aprile F., Plumeier L. Motherhood in social media: phenomena and consequences of the professionalization of mothers and their media (self-)representation // Feminist Media Studies. 2022. No. 8. P. 1–17. DOI: 10.1080/14680777.2022.2108479

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-370

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНЫЕ, ЛИЧНОСТНЫЕ И КЛИНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДОЗРЕВАЕМЫХ, ОБВИНЯЕМЫХ, ОСУЖДЕННЫХ, СТРАДАЮЩИХ АЛКОГОЛЬНОЙ И НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

В.В. Пугачева (Красноярск, Россия)
О.В. Груздева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы, цель статьи. В статье представлены результаты изучения социальных, личностных и клинических особенностей несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью. Анализируются характерные черты подростков, находящихся в конфликте с законом, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью. Представлен усредненный психологический портрет несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью. Обоснована необходимость изучения проблемы формирования алкогольной и наркотической зависимости в пенитенциарных учреждениях, факторов, способствующих формированию аддиктивного поведения с целью определения подростков, входящих в группу риска. Материалы представляют интерес для пенитенциарных психологов, психологов учебных заведений и представителей системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Материалы и методы исследования. Методологической и теоретической основой предпринятого исследования являются: системный (Б.Ф. Ломов), комплексный (Б.Г. Ананьев), деятельностный (С.Л. Рубинштейн) и личностно ориентированный (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.В. Петровский, К. Роджерс, А. Маслоу) подходы; концепция становления личности и самосознания ребенка (В.С. Мухина, В.В. Столин и др.); положение о влиянии на онтогенез детей деятельности и общения (Л.С. Выготский, А.Я. Варга, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.С. Спиваковская, Д.Б. Эльконин и др.). В исследовании применялся анкетный опрос с целью выявления социально-демографических (внутрисемейные отношения, социальная роль, образование, поведение до осуждения), криминологических (учет ПДН, вид преступлений), медицинских характеристик и выявления причин возникновения у несовершеннолетних алкогольной и наркотической зависимости. Также было проведено исследование личностных особенностей несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, по следующим методикам: методика многофакторного исследования личности Кеттелла (форма С), сокращенный тест Мини-Мульт (СМИЛ), опросник Шмишека (детский вариант).

Результаты исследования, обсуждение. Определены предпосылки раннего приобщения к употреблению алкогольных и наркотических веществ, а также криминализации подростков, находящихся в конфликте с законом в территориальных органах Сибирского федерального округа. Представлен усредненный психологический портрет несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью. Обоснована необходимость изучения проблемы формирования алкогольной и наркотической зависимости в пенитенциарных учреждениях, факторов, способствующих формированию аддиктивного поведения с целью определения подростков, входящих в группу риска.

Заключение. У несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью, во многом схожие черты, что позволяет представить их усредненный психологический портрет. Подростки имеют тягу к общению, вхождению в значимые группы, но общение носит поверхностный характер, может наблюдаться недостаток чувства дистанции в отношениях с другими. Ниже среднего уровень развития вербального интеллекта, узкий кругозор. Имеют тенденцию к сочетанию акцентуаций по гипертимному, эмотивному типам с признаками циклотимии. Выражены реакция эмансипации,

направленность установок на самоутверждение, стремление к получению удовольствий и доминированию собственных интересов и желаний. Самооценка неадекватная, высокий уровень притязаний. Характерны вспышки гнева, раздражения, особенно когда они встречают сильное противодействие, терпят неудачу. Испытывают недостаточно серьезное отношение к своим обязанностям. Подросткам свойственны неустойчивость характера, изменчивость настроения, причем сложно предсказуемая. У несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, страдающих наркотической зависимостью, имеются также признаки возбудимого, демонстративного, экзальтированного типов (Шмишек), что дополняет их психологический портрет такими качествами, как импульсивность, порывистость, вспыльчивость, неуживчивость в коллективе, склонность к хамству, фантазерству, лживости, притворству, равнодушие к будущему, повышенная впечатлительность, лабильность, но при этом выражена способность к вытеснению; потребность в признании, внимании, сочувствии; эгоцентризм.

Ключевые слова: *психологический портрет, несовершеннолетние подозреваемые, обвиняемые и осужденные, психоактивные вещества, алкогольная зависимость, наркотическая зависимость, уголовно-исполнительная система.*

Пугачева Вероника Викторовна – аспирант кафедры психологии и педагогики детства института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; заместитель начальника межрегионального отдела психологической работы, подполковник внутренней службы, Главное управление Федеральной службы исполнения наказания (Красноярск); e-mail: pug_nika@bk.ru

Груздева Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

Постановка проблемы. На сегодняшний день проблема психологической зависимости оказалась одной из первоочередных в современном обществе. Наблюдается рост численности подростков, систематически употребляющих алкоголь, наркотические вещества (курительные смеси: спайсы и миксы, «соль», мефедрон, марихуана и др.), наметилась тенденция снижения возраста приобщения к алкоголю. Средний возраст начала употребления алкоголя составляет 14 лет [Обзор о состоянии работы Ведомственной программы..., 2021; Локтева, 2012].

Статистические данные ФСКН за 2021 г. по наркомании среди подростков в России свидетельствует о том, что данная проблема на сегодняшний день стоит крайне остро: всего наркоманов – 6 миллионов человек; 20 % от общего их числа – школьники 9–13 лет; 60 % – молодые люди 16–30 лет; около 20 % – старше 30 лет [Росстат, 2021–2022]. В 2021 г., по статистике, количество молодых людей, которые поддались пагубному пристрастию, заметно увеличилось. Число алкоголиков среди девушек составило 20 %, а среди юношей – 33 %. Такой показатель довольно угрожающий, и он говорит о том, что молодежное пьянство процветает, а возраст малолетних алкоголиков молодеет. Если еще и посмотреть на то, что данные собраны по официальным источникам, то на самом деле цифра может быть намного больше [Григорьева, 2018].

Психологический портрет несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, осужденного, страдающего алкогольной, наркотической зависимостью, поможет специалистам в выделении «группы риска» подростков, своевременной организации профилактической и психокоррекционной работы с ними с учетом личностных особенностей, недопущению нарушения ими законности.

Проблема алкоголизации и наркотизации подростков является многофакторной. Так, ряд современных ученых с разных сторон изучают данную проблему.

По мнению Н.А. Сироты, В.М. Ялтонского, на процесс формирования различных видов отклоняющегося поведения оказывают влияние личностные и средовые факторы [Корнеева, Симонова, Скрипченко, 2016].

О.Н. Ежова, Н.А. Дрозд в своих работах пришли к выводу, что несовершеннолетним осужденным с алкогольной и наркотической зависимостью, отбывающим наказание в исправительных учреждениях, присущи демонстративное поведение, бесцеремонность, эгоцентризм, пренебрежение моральными и этическими ценностями, агрессивные реакции, эмоциональная

незрелость, конфликтность, высокое самомнение, отсутствие чувства вины, принятие криминальной субкультуры и поддержание ряда традиций, периодическое нарушение режима содержания [Ежова, Дрозд,2020].

И.С. Ганишина, Л.В. Ковтуненко предложили и описали систему психопрофилактики и психокоррекции зависимости от психоактивных состояний в условиях пенитенциарной системы России. Важными являются определение и разработка ими методических приемов психокоррекции зависимостей [Ковтуненко и др., 2013; Блекборн, 2004].

Таким образом, подростки, страдающие алкогольной и наркотической зависимостью, в связи с имеющимися поведенческими и эмоциональными проблемами представляют собой группу риска – потенциальных преступников [Данилин, 2013].

Рассмотрим личностные особенности подростков, которые могут быть выявлены на ранних стадиях, с целью профилактики формирования у них аддиктивных форм поведения, которые могут привести в дальнейшем к нарушению законности. Личностные особенности подростков «группы риска» в рамках составленного нами психологического портрета могут стать базой для определения «мишений» психологического воздействия для дальнейшей психокоррекции и индивидуализации психолого-педагогического воздействия на несовершеннолетних с целью недопущения деструктивных форм поведения [Груздева и др., 2015].

Методы и материалы. Исследование проводилось на базе следственных изоляторов и воспитательных колоний территориальных органов ФСИН России, входящих в Сибирский федеральный округ.

В исследовании применялся анкетный опрос с целью выявления социально-демографических (внутрисемейные отношения, социальная роль, образование, поведение до осуждения), криминологических (учет ПДН, вид преступлений), медицинских характеристик и причин возникновения у несовершеннолетних алкогольной и наркотической зависимости [Кундозерова, 2008]. Также было проведено исследование личностных особенностей несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных по следующим методикам: методика многофакторного исследования личности Кеттелла (форма С), сокращенный тест Мини-Мульт (СМИЛ), опросник Шмишека (детский вариант). По полученным данным был проведен сравнительный анализ по каждой методике.

Выборка исследования представлена несовершеннолетними подозреваемыми, обвиняемыми, осужденными мужского пола, содержащимися в ТО ФСИН России, входящими в СФО, в возрасте 14 до 18 лет. Всего в исследовании приняло участие 156 человек. В соответствии с целью среди подозреваемых, обвиняемых, осужденных были выделены две группы: первая группа – несовершеннолетние, страдающие алкогольной зависимостью (78 человек, далее – выборка № 1); вторая группа – несовершеннолетние, страдающие наркотической зависимостью (78 человек, далее – выборка № 2).

Был проведен анализ факторов, личностных детерминант, которые способствуют развитию склонности к аддиктивному поведению среди несовершеннолетних, содержащихся в следственных изоляторах и воспитательных колониях территориальных органов ФСИН России, входящих в Сибирский федеральный округ. Для исследования в поле нашего внимания попали две формы аддиктивного поведения несовершеннолетних: склонность к употреблению (злоупотреблению) алкогольных напитков и употреблению наркотических веществ, так как алкоголизм и наркомания приняты в общественном правосознании как наиболее опасные виды зависимостей [Тудупова, 2011; Vojt et al., 2018].

Результаты исследования. Определены предпосылки раннего приобщения к употреблению алкогольных и наркотических веществ, а также криминализации подростков, находящихся в конфликте с законом в территориальных органах Сибирского федерального округа. Основными предпосылками и причинами являются: воспитание детей в социально опасных семьях; злоупотребление алкогольными напитками и нар-

котическими веществами родителей; недостаток внимания со стороны окружающих, друзей, дефицит книг в детстве; социально-педагогическая запущенность; трудности коммуникации (ссоры с одноклассниками, притеснения со стороны одноклассников); бродяжничество, уходы из дома, интерната, спецучреждения; вхождение в асоциальные группы, в которых происходит первый опыт употребления ПАВ «за компанию», «от нечего делать»; отсутствие полезной досуговой деятельности; психические отклонения, в анамнезе черепно-мозговые травмы [Бовин, Пугачева, Бондарь, 2022]. Обычно условия для раннего приобщения к ПАВ у подростков возникают именно в неблагоприятных семьях, где отсутствует должный контроль, несовершеннолетний принадлежит сам себе (родители злоупотребляют ПАВ, много работают, не успевают интересоваться жизнью ребенка, «дистантные» отношения, нарушение детско-родительских отношений), отсутствие полезной занятости подростков (не посещают кружки, секции и др.) и, как следствие, проявление любопытства к рискованным поступкам, асоциальным группам, бродяжничеству, употреблению ПАВ [Бадмаева, Чибисова, Русинова, 2017; Антонян, Гончарова, 2018].

Анализ характерных черт подростков, находящихся в конфликте с законом, основывается на значимых различиях показателей групп, выявленных с помощью критерия t-Стьюдента.

По результатам методики Кеттелла не выявлены значимые различия. Значения экспериментальных групп находятся в одном цифровом диапазоне, что может указывать на то, что во многом личностные черты несовершеннолетних, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью, схожи.

Интеллектуальные характеристики личности: B- (3 стена; низкие значения); N (5–6 стенов), M (5–6 стенов), Q1 (6 стен) – в диапазоне средних значений. Сниженные интеллектуальные интересы, узкий кругозор, при этом «зона ближайшего развития определяется» (интеллектуальные возможности личности). Коммуникативные свойства: A (6–7), E (5), H (6), N (6), L (5–6), O (5), Q2 (5–6) – в диапазоне средних значений. Возможны конфликты и разногласия с окружающими, но они непродолжительны. Потребность в общении. Эмоциональные характеристики личности: C (7), F (5), H (6), O (5) – в диапазоне средних значений; (I-, Q4-) – самоуверенность, снижена критика к своему поведению, иногда некоторая жесткость и черствость по отношению к окружающим. Сочетание средних значений фактора O (5) и низкого значения фактора Q4 (4) относятся к человеку, который испытывает тревогу, беспокойство в непривычных для себя ситуациях. Снижен уровень мотивации достижений [Психологическая работа с девиантными подростками..., 2009].

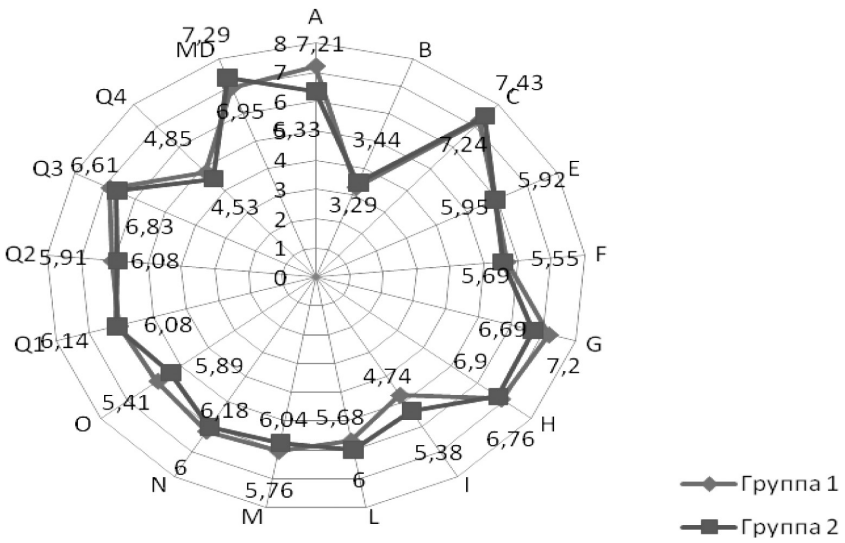

Рис. 1. Устредненные результаты по методике Кеттелла
Fig. 1. Averaged results according to the Cattell method

Сравнительный анализ средних значений по методике сокращенного варианта СМИЛ (Мини-Мульт) показал, что значимые различия существуют по шкале Hs (ипохондрия), по другим шкалам теста значимых различий не выявлено. Значимые различия по шкале Hs могут указывать на то, что несовершеннолетние подозреваемые, обвиняемые, осужденные, страдающие наркотической зависимостью, склонны к переоценке собственной личности и собственных проблем, свободны от излишней озабоченности по поводу отрицательных реакций других людей. Данные представлены на рис. 2.

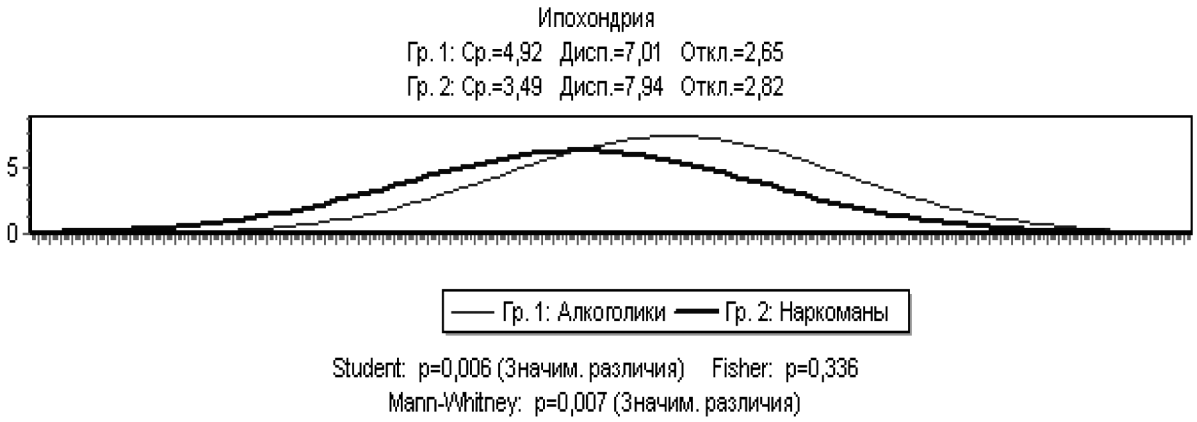

Рис. 2. Значимые различия по шкале Hs методики Мини-Мульт
Fig. 2. Significant differences on the Hs scale of the Mini-Cartoon technique

По результатам опросника Шмишека выявлены значимые различия между группами обследуемых подозреваемых, обвиняемых, осужденных по шкалам Воз (возбудимость), Экз (экзальтированность), Дем (демонстративность). Показатели выборки № 1 находятся в одном цифровом диапазоне с выборкой № 2, что указывает на схожесть проявления у подростков тенденции к гипертимному типу акцентуации. По шкале Воз существуют значимые различия среди несовершеннолетних выборки № 1 (пограничные значения) и выборки № 2 (признаки акцентуации), что может указывать на то, что у несовершеннолетних, страдающих наркотической зависимостью, имеется более выраженная тенденция к импульсивности, раздражительности, вспыльчивости. Недостаточная управляемость, ослабление контроля над влечениями и побуждениями сочетаются у них с властью физиологических влечений [Леонгард, 2009]. Данные представлены на рис. 3.

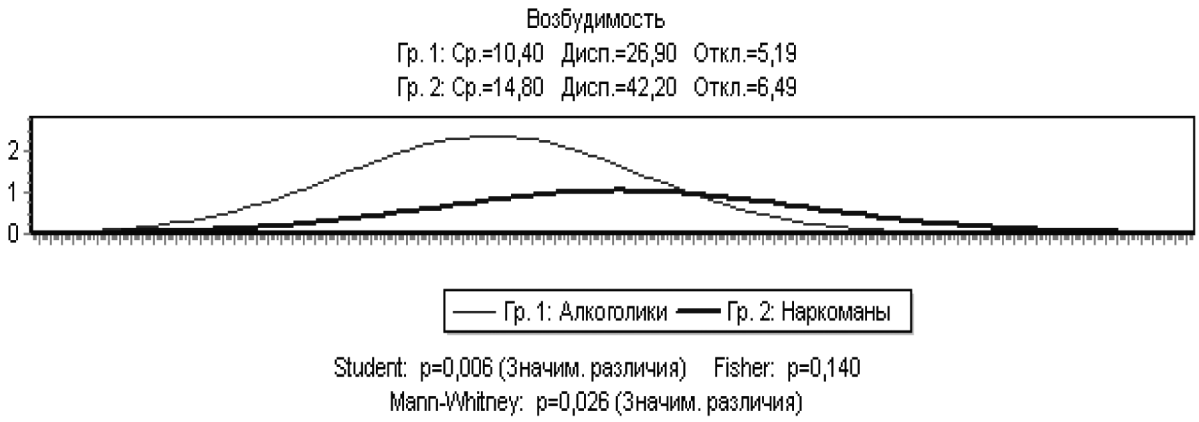

Рис. 3. Значимые различия по шкале Воз (возбудимость) методики Шмишека
Fig. 3. Significant differences on the excitability scale of the Shmishek technique

Значимые различия по шкале Экз между несовершеннолетними выборки № 1 и выборки № 2 (признаки акцентуации) могут указывать на то, что у подростков, страдающих наркотической зависимостью, достаточно сильно выражено стремление к получению удовольствий, жажда наслаждений, позитивных эмоций. Данные представлены на рис. 4.

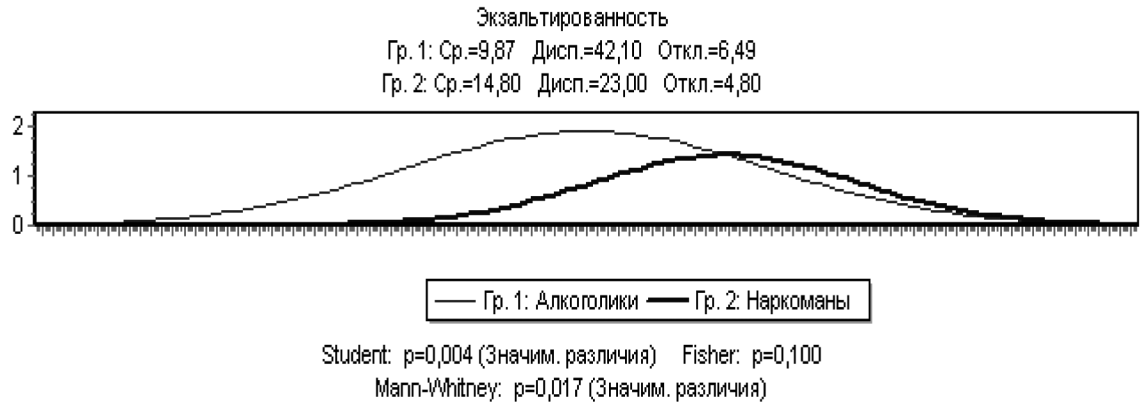

Рис. 4. Значимые различия по шкале Экз (экзальтированность) методики Шмишека
Fig. 4. Significant differences on the exaltation scale of the Shmishek technique

По шкале Дем значимые различия могут указывать на то, что несовершеннолетние, страдающие наркотической зависимостью, характеризуются потребностью во внимании окружающих, склонны к вытеснению, манипулированию, а также к фантазерству, лживости и притворству, направленному на приукрашивание своей персоны, к авантюризму, позерству. Обладая патологической способностью к вытеснению, они могут полностью забыть то, о чем они не желают знать [Волков, 2015]. Данные представлены на рис. 5.

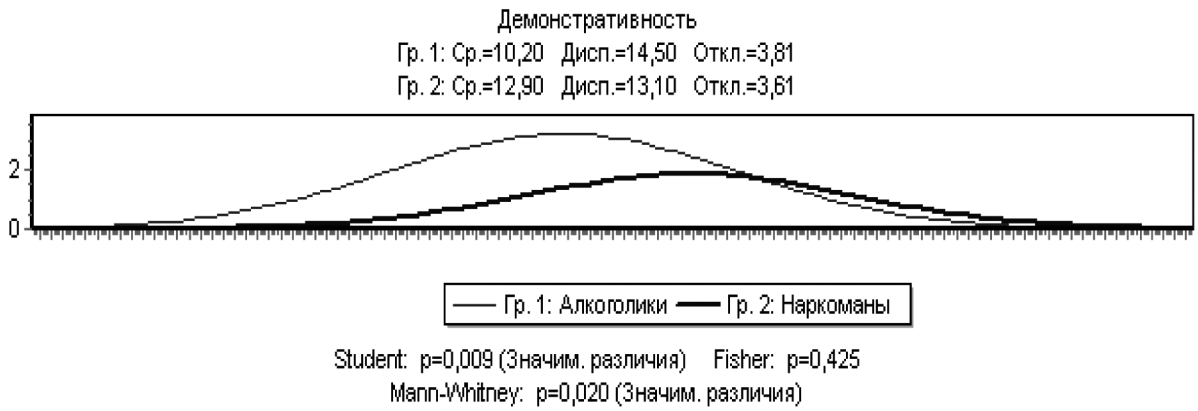

Рис. 5. Значимые различия по шкале Дем (демонстративность) методики Шмишека
Fig. 5. Significant differences on the demonstration scale of the Shmishek methodology

Заключение. Подводя итог сравнительному анализу личностных особенностей, можно сделать вывод, что у несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью, во многом схожие черты, что позволяет создать их **усредненный психологический портрет.**

Подростки имеют тягу к общению, вхождению в значимые группы, но общение носит поверхностный характер, может наблюдаться недостаток чувства дистанции в отношениях с другими. Ниже среднего уровень развития вербального интеллекта, узкий кругозор. Имеют тенденцию к сочетанию акцентуаций

по гипертимному, эмотивному типам с признаками циклотимии [Бурмакин, 2017; Прохорова, 2017]. Такие подростки любят компании сверстников, стремятся к признанию в этих группах. Реакция группирования проходит под знаком не только постоянного тяготения к компаниям сверстников, но и стремления к лидерству в этих компаниях. Обычно выражена реакция эмансипации [Марусева, 2015]. В связи с этим, встречаясь с жесткой дисциплиной, требованиями, правилами, контролем, они начинают проявлять усиленную «борьбу за самостоятельность», нарочитое нарушение правил и порядков, вплоть до самовольных отлучек, иногда продолжительных. Выражена направленность установок на самоутверждение, стремление к получению удовольствий и доминированию собственных интересов и желаний. Самооценка сильно далека от объективности, могут раздражать своей самоуверенностью и высокими притязаниями [Кузьмичева[1], 2018]. Трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество. Свойственно стремление к свободному времяпрепровождению, приносящему удовольствие. Характерны вспышки гнева, раздражения, особенно когда они встречают сильное противодействие, терпят неудачу. Подросткам свойственны неустойчивость характера, изменчивость настроения, причем сложно предсказуемая. Порицания, осуждения, выговоры, нотации глубоко переживаются и способны ввести в уныние. Действительные неприятности, утраты, несчастья лабильные подростки переносят чрезвычайно тяжело, обнаруживая склонность к реактивным депрессиям, тяжелым невротическим срывам. Для них могут быть характерны заносчивость, грубость, жесткость, капризность, резкость, полярность во взглядах («черное и белое»), готовность к борьбе. Жажда развлечений, веселья, рискованных похождений может выступать на первый план и толкать на пренебрежение занятиями и работой, на алкоголизацию и употребление наркотиков, делинквентность – в конечном итоге может привести к асоциальному образу жизни [Зайко, 2017]. Им несвойственна боязливость; могут с удовольствием ухаживать за животными, однако подростки, страдающие алкогольной зависимостью, в большей степени могут выбирать менее адаптивные формы поведения, имеют стремление обратить на себя внимание любыми средствами и, если не получают позитивное внимание, будут бессознательно искать негативное внимание. У несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, страдающих наркотической зависимостью, имеются также признаки возбудимого, демонстративного, экзальтированного типов (Шмишек), что дополняет их психологический портрет такими качествами, как импульсивность, порывистость, вспыльчивость, неуживчивость в коллективе, склонность к хамству, фантазерству, лживости, притворству, равнодушие к будущему, повышенная впечатлительность, лабильность, но при этом выражены способность к вытеснению, потребность в признании, внимании, сочувствии, эгоцентризм. Способны увлечь других неординарностью своих поступков [Алауханов, 2009].

Представленный усредненный психологический портрет несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью, в виде социальных, личностных и клинических особенностей необходим пенитенциарным психологам, психологам учебных заведений и представителям системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних для построения профилактической и развивающе-коррекционной работы, процесса реабилитации [Ведомственная программа социально-психологической работы..., 2018].

[1] Кузьмичева Н.А. Психологические особенности профессиограммы сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних территориальных органов внутренних дел: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. М., 2018.

Библиографический список

1. Алауханов Е.О. Преступность несовершеннолетних и ее профилактика: монография. Алматы, 2009. 375 с.
2. Антонян Ю.М., Гончарова М.В. Состояние и причины преступности несовершеннолетних в России // Вестник МГОУ. Сер.: Юриспруденция. 2018. № 2. С. 87–100. DOI: 10.18384/2310-6794-2018-2-87-100
3. Бадмаева В.Д., Чибисова И.А., Русинова С.С. Предикторы криминального поведения у несовершеннолетних подростков с психическими расстройствами (гендерный аспект) // Вестник СМУС74. 2017. № 1. С. 10–15. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prediktory-kriminalnogo-povedeniya-u-nesovershennoletnih-podrostkov-s-psihicheskimi-rasstroystvami-gendernyy-aspekt (дата обращения: 22.10.2022).
4. Блекборн Р. Психология криминального поведения. СПб.: Питер, 2004. 496 с.
5. Бовин Б.Г., Пугачева В.В., Бондарь Е.А. Психологические защиты и их роль в реабилитации аддикции осужденных // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2022. № 7. С. 46–55.
6. Бурмакин Г.А. Результаты сравнительного анализа обобщенных портретов несовершеннолетнего, осужденного к наказанию без изоляции от общества, и несовершеннолетнего осужденного, отбывающего уголовное наказание в местах лишения свободы // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2017. № 3. С. 68–72. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnaya-harakteristika-lichnosti-nesovershennoletnih-soderzhaschihsya-v-vospitatelnyh-koloniyah-i-osuzhdennyh-k-nakazaniyam-ne (дата обращения: 02.10.2022).
7. Ведомственная программа социально-психологической работы в отношении лиц, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость, содержащихся в следственных изоляторах и исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы: распор. ФСИН России от 21.02.2018 № 52-р (документ опубликован не был).
8. Волков А.А. Исследование особенностей мотивационно-потребностной сферы и профессиональной направленности личности // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2015. № 4. С. 190–208. URL: https://skgi.ru/userfiles/file/Вестник%20№%2016.pdf (дата обращения: 28.10.2022).
9. Григорьева А.А. Криминализация несовершеннолетних как проблема современного общества (психологические, социально-психологические и клинико-психопатологические факторы) // Прикладная юридическая психология. 2018. № 4. С. 49–59. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriminalizatsiya-nesovershennoletnih-kak-problema-sovremennogo-obschestva-psihologicheskie-sotsialno-psihologicheskie-i-kliniko(дата обращения: 28.10.2022).
10. Груздева О.В., Малетина Н.В., Пугачева В.В., Сергеев Д.В. Социально-психологический портрет осужденного мигранта-рецидивиста (на примере выходцев Республики Узбекистан) // Теория и практика межкультурного взаимодействия в современном мире: матер. IV Междунар. науч.-образ. форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» / отв. ред. О.В. Груздева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 8–14. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26097843 (дата обращения: 02.10.2022).
11. Данилин Е.М. Характеристика осужденных, отбывающих наказание в воспитательных колониях // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2013. № 4. С. 6–13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-osuzhdennyh-otbyvayuschih-nakazanie-v-vospitatelnyh-koloniyah (дата обращения: 02.10.2022).
12. Ежова О.Н., Дрозд Н.А. Особенности личности несовершеннолетних пациентов и воздействия на них в условиях исправительного учреждения // Вестник Самарского юридического института. 2020. № 2. С. 121–129.
13. Зайко Т.М. Меры борьбы с преступностью несовершеннолетних и молодежи: правовой и психолого-криминологический аспекты: монография / М-во образования и науки РФ, УрГЮУ. Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2017. 85 с. URL: https://ukonf.com/doc/mon.2017.03.01.pdf (дата обращения: 02.10.2022).

14. Ковтуненко Л.В., Середин А.А., Зозуля В.В. Личность несовершеннолетнего осужденного: уголовно-правовая, социально-педагогическая, психологическая характеристики / Воронеж. ин-т ФСИН России. Воронеж: Научная книга, 2013. 169 с.
15. Корнеева Я.А., Симонова Н.Н., Скрипченко Н.Ю. Сравнительный анализ мотивационной структуры личности подростков, совершивших, не совершивших преступления, а также входящих в группу риска (по материалам исследования, проведенного в Архангельской области) // Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права. 2016. № 1. С. 138–147. DOI: 10.17150/1996-7756.2016.10 (11138-147)
16. Кундозерова Л.И., Полуэктов А.П. Ресоциализация несовершеннолетних осужденных в учреждениях исполнения уголовного наказания: монография. Новокузнецк: Кузбас. ин-т ФСИН России, 2008. 84 с.
17. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 544 с.
18. Локтева А.В. Формирование алкогольной зависимости в подростковом возрасте: биологические и психологические аспекты // Научные ведомости БелГУ. Сер.: Гуманитарные науки. 2012. № 6 (125), вып. 13. С. 234–241.
19. Марусева И.В. Современная педагогика (с элементами педагогической психологии): учебное пособие для вузов. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. 625 с.
20. Обзор о состоянии работы Ведомственной программы социально-психологической работы в отношении лиц, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость в учреждениях территориальных органов ФСИН России, входящих в состав Сибирского федерального округа: письмо ГУФСИН России по Красноярскому краю от 01.11.2021 № исх-24/ТО/30-31326 (документ опубликован не был).
21. Прохорова М.В. Характеристика личности несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы, как критерий дифференциации и индивидуализации исполнения наказания // Вестник Кузбасского института. 2017. № 3. С. 82–87. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-lichnosti-nesovershennoletnih-osuzhdennyh-otbyvayuschih-nakazanie-v-vide-lisheniya-svobody-kak-kriteriy (дата обращения: 02.10.2022).
22. Психологическая работа с девиантными подростками: проблемы и возможности: монография / Волгоградская академия государственной службы. Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2009. 316 с. URL: https://www.studmed.ru/medvedev-am-prokofeva-tv-yunda-av-psihologicheskaya-rabota-s-deviantnymi-podrostkami-problemy-i-vozmozhnosti_8f26f642c3a.html (дата обращения: 02.10.2022).
23. Пугачева В.В., Груздева О.В. Состояние соматического и психологического здоровья несовершеннолетних осужденных как фактор риска рецидивных преступлений // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. № 2. С. 156–163. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46189296 (дата обращения: 10.10.2022).
24. Росстат – официальная статистика. URL: https://narcorehab.com/articles/statistika-narkomanii-v-rossii-2020-2021
25. Тудупова Т.Ц. Монографический метод и его возможности в исследовании направленности личности подростка // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 5. С. 193–196. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/monograficheskiy-metod-i-ego-vozmozhnosti-v-issledovanii-napravlennosti-lichnosti-podrostka (дата обращения: 02.10.2022).
26. Llorca-Mestre A., Malonda-Vidal E., Samper-Garcia P. Prosocial reasoning and emotions in young offenders and non-offenders // European Journal of Psychology Applied to Legal Context. 2017. Vol. 9, is. 2. P. 65–73. URL: https://www.elsevier.es/en-revista-the-european-journal-psychology-applied-381-articulo-prosocial-reasoning-emotions-in-young-S1889186116300506 (дата обращения: 02.10.2022).
28. Vojt G., Skivington K., Sweeting H., Campbell M., Fenton C., Thomson H. Lack of evidence on mental health and well-being impacts of individual-level interventions for vulnerable adolescents: systematic mapping review // Public Health. 2018. Vol. 161. P. 29–32. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29859375/ (дата обращения: 02.10.2022).

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-370

SOCIAL, PERSONAL AND CLINICAL FEATURES OF JUVENILE SUSPECTS, ACCUSED, AND CONVICTED PERSONS SUFFERING FROM SUBSTANCE ADDICTION

O.V. Gruzdeva (Krasnoyarsk, Russia)

V.V. Pugacheva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem and the purpose of the article. The article presents the results of studying the social, personal and clinical characteristics of juvenile suspects, accused, and convicted persons suffering from alcohol and drug addiction. The characteristic features are analyzed of adolescents in conflict with the law, suffering from alcohol and drug addiction. An average psychological portrait of juvenile suspects, accused, and convicted persons suffering from substance addiction is presented. The necessity to study the problem of the formation of alcohol and drug addiction in penitentiary institutions, factors contributing to the formation of addictive behavior in order to identify adolescents at risk is substantiated. The materials are of interest to prison psychologists, psychologists of educational institutions, and representatives of the system of prevention of child neglect and juvenile delinquency.

Materials and methods of research. The methodological and theoretical basis of the undertaken research includes systemic (B.F. Lomov), complex (B.G. Ananyev), activity-based (S.L. Rubinstein) and personality-oriented (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, A.G. Asmolov, A.A. Bodalev, A.V. Petrovsky, K. Rogers, A. Maslow) approaches; the concept of formation of child's personality and self-consciousness (V.S. Mukhina, V.V. Stolin, etc.); the concept on the influence of activity and communication on the ontogenesis of children (L.S. Vygotsky, A.Ya. Varga, A.N. Leontiev, M.I. Lisina, A.S. Spivakovskaya, D.B. Elkonin, etc.). The study used a questionnaire survey to identify socio-demographic (intra-family relationships, social role, education, behavior before conviction), criminological (information from the Minors Affairs Department, type of crimes), medical characteristics and to identify the causes of alcohol and drug addiction in minors. There was also a study of the personality characteristics of juvenile suspects, accused, and convicted according to the following methods: Kettell's method of multifactorial research of personality (form C), the abbreviated Mini-Cartoon test (SMIL), the Shmishek questionnaire (children's version).

Research results. The prerequisites are determined for early initiation into the use of alcoholic and narcotic substances, as well as criminalization of adolescents in conflict with the law in the territorial bodies of the Siberian Federal District. An average psychological portrait of juvenile suspects, accused, and convicted persons suffering from alcohol and drug addiction is presented. The necessity of studying the problem of the formation of alcohol and drug addiction in penitentiary institutions, factors contributing to the formation of addictive behavior in order to identify adolescents at risk is substantiated.

Conclusion. Juvenile suspects, accused, and convicted persons suffering from alcohol and drug addiction have similar features in many ways, which allows us to present their average psychological portrait. Teenagers have a craving for communication, being part of significant groups, but communication is superficial, there may be a lack of a sense of distance in relationships with others. Below average level of verbal intelligence, narrow outlook. They tend to combine accentuations of hyperthymic, emotive types, with signs of cyclothymia. The reaction of emancipation is expressed, the orientation of attitudes towards self-affirmation, the desire for pleasure and the dominance of one's own interests and desires. Inadequate self-esteem, high level of pretensions. Outbursts of anger and irritation are characteristic, especially when they meet strong opposition and fail. They are not taking their responsibilities seriously enough. Teenagers are characterized by instability of character, mood variability, which is difficult to predict. Juvenile suspects, accused, and convicted persons suffering from drug addiction also have signs of excitable, demonstrative, exalted types (Shmishek), which complements their psychological portrait with such qualities as impulsivity, impetuosity, short temper, quarrelsome in a team, a tendency to rudeness, fantasy, deceit, pretense, indifference to the future, increased impressionability, lability, but at the same time the ability to repress is expressed; the need for recognition, attention, sympathy; egocentrism.

Keywords: *psychological profile, juvenile suspects, accused and convicted, psychoactive substances, alcohol addiction, drug addiction, penal enforcement system.*

Pugacheva Veronika V. – PhD Candidate, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); Deputy Head of the Interregional Department of Psychological Work, Lieutenant Colonel, Internal Service, Main Directorate of the Federal Penitentiary Service (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: pug_nika@bk.ru
Gruzdeva Olga V. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: gruzdeva@kspu.ru

References

1. Alaukhanov E.O. Juvenile delinquency and its prevention: monograph. Almaty, 2009. 375 p.
2. Antonyan Yu.M., Goncharova M.V. The state and causes of juvenile delinquency in Russia // Vestnik MGOU. Seriya: Yurisprudentsiya (Vestnik MGOU. Series: Jurisprudence). 2018. No. 2. P. 87–100. DOI: 10.18384/2310-6794-2018-2-87-100
3. Badmaeva V.D., Chibisova I.A., Rusinova S.S. Predictors of criminal behavior in underage adolescents with mental disorders (gender aspect) // Vestnik SMUS74 (Bulletin of SMUS74). 2017. No. 1. P. 10–15. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prediktory-kriminalnogo-povedeniya-u-nesovershennoletnih-podrostkov-s-psihicheskimi-rasstroystvami-gendernyy-aspekt (access date: 22.10.2022).
4. Blackborn R. Psychology of criminal behavior. St. Petersburg: St. Petersburg, 2004. 496 p.
5. Bovin B.G., Pugacheva V.V., Bondar E.A. Psychological defenses and their role in the rehabilitation of addiction among convicts // Vedomosti ugolovno-ispolnitelnoy sistemy (Vedomosti of the Penal Enforcement System). 2022. No. 7. P. 46–55.
6. Burmakin G.A. Results of a comparative analysis of generalized portraits of a minor sentenced to punishment without isolation from society and a minor convicted serving a criminal sentence in custody // Vestnik Severo-Kavkazskogo gumanitarnogo instituta (Bulletin of North Caucasus Humanitarian Institute). 2017. No. 3. P. 68–72. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnaya-harakteristika-lichnosti-nesovershennoletnih-soderzhaschihsya-v-vospitatelnyh-koloniyah-i-osuzhdennyh-k-nakazaniyam-ne (access date: 02.10.2022).
7. Departmental program of socio-psychological work in relation to persons with alcohol and drug addiction held in pre-trial detention centers and correctional institutions of the penal system: Order of the Federal Penitentiary Service of Russia No. 52-r dated 21.02.2018.
8. Volkov A.A. Investigation of the features of the motivational-need sphere and professional orientation of an individual // Vestnik Severo-Kavkazskogo gumanitarnogo instituta (Bulletin of North Caucasus Humanitarian Institute). 2015. No. 4. P. 190–208. URL: https://skgi.ru/userfiles/file/Bulletin %20 no.%2016.pdf (access date: 28.10.2022).
9. Grigorieva A.A. Criminalization of minors as a problem of modern society (psychological, socio-psychological and clinical-psychopathological factors) // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya (Applied Legal Psychology). 2018. No. 4. P. 49–59. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriminalizatsiya-nesovershennoletnih-kak-problema-sovremennogo-obschestva-psihologicheskie-sotsialno-psihologicheskie-i-kliniko (access date: 28.10.2022).
10. Gruzdeva O.V., Maletina N.V., Pugacheva V.V., Sergeev D.V. Socio-psychological portrait of a convicted migrant recidivist (on the example of immigrants from the Republic of Uzbekistan). In: Proceedings of the 3rd International scientific and practical Internet conference “Theory and practice of intercultural interaction in the modern world”, within the 4th International scientific and practical educational forum “Man, family and society: history and prospects of development”. Edited by O.V. Gruzdeva. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, 2015. P. 8–14. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26097843 (access date: 02.10.2022).

11. Danilin E. M. Characteristics of convicts serving sentences in educational colonies // Ugolovno-ispolnitelnaya sistema: pravo, ekonomika, upravlenie (Penal Enforcement System: Law, Economics, Management). 2013. No. 4. P. 6–13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-osuzhdennyh-otbyvayuschih-nakazanie-v-vospitatelnyh-koloniyah (access date: 02.10.2022).
12. Ezhova O.N., Drozd N.A. Features of personality of minor patients and the impact on them in a correctional institution // Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta (Bulletin of the Samara Law Institute). 2020 No. 2. P. 121–129.
13. Zayko T.M. Measures to combat juvenile and youth crime: legal and psychological-criminological aspects: monograph. Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ural State Law University. Tambov: OOO Konsaltingovaya kompaniya Yukom, 2017. 85 p. URL: https://ukonf.com/doc/mon.2017.03.01.pdf (access date: 02.10.2022).
14. Kovtunenko L.V., Seredin A. A., Zozulya V. V. The personality of a convicted juvenile: criminal law, socio-pedagogical, and psychological characteristics. Voronezh Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. Voronezh: Izdatelsko-poligraficheskiy tsentr “Nauchnaya kniga”, 2013. 169 p.
15. Korneeva Ya.A., Simonova N.N., Skripchenko N.Yu. Comparative analysis of the motivational structure of the personality of adolescents who have committed, have not committed crimes, as well as those who are at risk (based on research conducted in the Arkhangelsk region) // Kriminologicheskiy zhurnal Baykalskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i prava (Criminological Journal of the Baikal State University of Economics and Law). 2016. No. 1. P. 138–147. DOI: 10.17150/1996-7756.2016.10 (11138-147)
16. Kundozerova L.I., Poluektov A.P. Resocialization of juvenile convicts in institutions of execution of criminal punishment: monograph. Novokuznetsk: Kuzbas Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, 2008. 84 p.
17. Leonhard K. Accentuated personalities. Rostov-on-Don: Feniks, 2009. 544 p.
18. Lokteva A.V. Formation of alcohol addiction in adolescence: biological and psychological aspects // Nauchnye vedomosti BelGU. Ser. Gumanitarnye nauki (Scientific Bulletin of BelSU. Series: Humanitarian sciences). 2012. No. 6 (125), is. 13. P. 234–241.
19. Maruseva I.V. Modern pedagogy (with elements of pedagogical psychology): textbook for universities. Moscow; Berlin: Direct-Media, 2015. 625 p.
20. Review of the state of work of the Departmental program of socio-psychological work in relation to persons with alcohol and drug addiction in the institutions of the territorial bodies of the Federal Penitentiary Service of Russia, which are part of the Siberian Federal District: letter of the Federal Penitentiary Service of Russia for the Krasnoyarsk Territory dated 01.11.2021 No. ex-24/TO/30-31326 (the document was not published).
21. Prokhorova M.V. Characteristics of the personality of juvenile convicts serving a sentence of imprisonment as a criterion for differentiation and individualization of the execution of punishment // Vestnik Kuzbasskogo instituta (Bulletin of Kuzbas Institute). 2017. No. 3. P. 82–87. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-lichnosti-nesovershennoletnih-osuzhdennyh-otbyvayuschih-nakazanie-v-vide-lisheniya-svobody-kak-kriteriy (access date: 02.10.2022).
22. Psychological work with deviant adolescents: problems and opportunities: monograph / Volgograd Academy of Public Service. Volgograd: Izd-vo FGOU VPO VAGS, 2009. 316 p. URL: https://www.studmed.ru/medvedev-am-prokofeva-tv-yunda-av-psihologicheskaya-rabota-s-deviantnymi-podrostkami-problemy-i-vozmozhnosti_8f26f642c3a.html (access date: 02.10.2022).
23. Pugacheva V.V., Gruzdeva O.V. The state of somatic and psychological health of juvenile convicts as a risk factor for recidivist crimes // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev). 2021. No. 2. P. 156–163. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46189296 (access date: 10.10.2022).

24. Russian Federal State Statistics Service – official statistics / https://narcorehab.com/articles/statistika-narkomanii-v-rossii-2020-2021
25. Tudupova T.Ts. The monographic method and its possibilities in the study of the orientation of a teenager's personality // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Buryat State University). 2011. No. 5. P. 193–196. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/monograficheskiy-metod-i-ego-vozmozhnosti-v-issledovanii-napravlennosti-lichnosti-podrostka (access date: 02.10.2022).
26. Llorca-Mestre A., Malonda-Vidal E., Samper-Garcia P. Prosocial reasoning and emotions in young offenders and non-offenders // European Journal of Psychology Applied to Legal Context. 2017. Vol. 9, is. 2. P. 65–73. URL: https://www.elsevier.es/en-revista-the-european-journal-psychology-applied-381-articulo-prosocial-reasoning-emotions-in-young-S1889186116300506 (access date: 02.10.2022).
27. Vojt G., Skivington K., Sweeting H., Campbell M., Fenton C., Thomson H. Lack of evidence on mental health and well-being impacts of individual-level interventions for vulnerable adolescents: systematic mapping review // Public Health. 2018. Vol. 161. P. 29–32. URL: https://pubmed. ncbi.nlm.nih.gov/29859375/ (access date: 02.10.2022).

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-371

УДК 159.9

ЛИЧНОСТНОЕ САМОСТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Т.Ю. Тодышева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема. Статья посвящена исследованию проблемы личностного самостановления будущих психологов. Для достижения успешности в профессиональной деятельности будущим психологам очень важно знать и оценивать личные ресурсы, ориентируясь на особенности личностного самостановления, чтобы, получая жизненный опыт, гармонично приближаться к оптимальным состояниям, гибко приобретать новые формы в процессе развития в период юношества, где сам процесс самостановления преображается в яркое и интенсивное действо, когда наступает гражданская зрелость и меняются социальные роли. Изменение социальных ролей, как правило, происходит гетерохронно, одни роли усваиваются раньше, другие позже, поэтому оценка личностью своих ресурсов зачастую проходит некорректно. Отмеченная специфика личностного самостановления в юношестве ставит вопрос о необходимости анализа личностного самостановления будущих психологов и описания ее типологических особенностей для формирования и развития профессиональных компетенций.

Цель статьи – представление результатов исследования об особенностях личностного самостановления будущих психологов.

Методология исследования основана на материалах научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых по проблеме личностного самостановления. В качестве диагностических инструментов были использованы: методика «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI), копинг-тест Лазаруса, тест «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова), тест «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьева) (далее – СЖО), тест мотивации на достижение успеха Т. Элерса. При анализе эмпирических материалов применялся кластерный анализ (метод одиночной связи).

Результаты. Выделены значимые различия особенностей личностного самостановления у студентов с различными уровнями по общему показателю осмысленности жизни. У студентов с низким уровнем СЖО отмечена тенденция использования механизма защит «реактивное образование» и «замещение». Выявлено, что в группах студентов с высоким уровнем СЖО к 4-му курсу возрастает общая напряженность психологических защит. Установлено, что у студентов со средним уровнем СЖО процесс личностного самостановления характеризуется слабой связью психологических защит и копинг-стратегий. Отмечено, что на всех курсах будущие психологи с различными уровнями СЖО редко используют механизм защиты «отрицание».

Заключение. Сделаны выводы, что результаты исследования свидетельствуют о необходимости развития технологий по работе с психологическими защитами в образовательном процессе будущих психологов.

Ключевые слова: *самостановление, личность, студенты, саморегуляция, копинг-стратегии, психологические особенности, саморазвитие, ведущая потребность, ценности, смысл.*

Тодышева Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ttodisheva@mail.ru

Постановка проблемы. Анализ феномена «личностное самостановление» неизменно приводит к рассмотрению огромного количества труднодифференцируемых понятий из различных областей социально-гуманитарных наук и теорий личности. Сама сущность человека, как отмечают Г.Б. Аскарова и Р.Б. Сабекия, «это становление, процесс гармонизации его природных, социальных, душевно-психических, космических начал. Поэтому она никогда не завершена, не определена, не замкнута…» [Аскарова, Сабекия, 2015, с. 187].

Одним из актуальных направлений исследования проблемы личностного самостановления можно выделить направленность на саморазвитие, которую, по мнению В.И. Слободчикова,

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

можно определить как фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом собственной жизни [Слободчиков, 2017]. Определяя саморазвитие и самостановление одними из ведущих потребностей и целей человеческой жизни [Дегтярева, 2020], мы в этой статье особое внимание уделяем периоду юношества, где процесс самостановления преображается в яркое и интенсивное действо, когда наступает гражданская зрелость и меняются социальные роли. Изменение социальных ролей, как правило, происходит гетерохронно, одни роли усваиваются раньше, другие позже, поэтому оценка личностью своих ресурсов зачастую проходит некорректно.

Для достижения успешности в профессиональной деятельности будущим психологам очень важно знать и оценивать личные ресурсы, ориентируясь на особенности личностного самостановления, чтобы, получая жизненный опыт, гармонично приближаться к оптимальным состояниям, гибко приобретать новые формы в процессе развития. Л.В. Косикова и И.М. Кондакова приходят к выводу, что движущими силами самореализации и развития личности в юношеском возрасте становятся осмысленность жизни и формирование ценностей. Они пишут: «Ценности связаны с такими экзистенциальными вопросами, как смысл жизни. Юношескому периоду присущи размышления о том, что время необратимо и скоротечно, это заставляет задуматься над тем, как не прожить жизнь впустую, совершить как можно меньше ошибок» [Косикова, Кондакова, 2016, с. 73]. Отмеченная специфика личностного самостановления в юношестве ставит вопрос о необходимости анализа личностного самостановления будущих психологов и описания ее типологических особенностей для формирования и развития профессиональных компетенций.

Вышеизложенное определяет актуальность и *цель* статьи – представление результатов исследования об особенностях личностного самостановления будущих психологов.

Обзор научной литературы по проблеме. Личностное самостановление в XVIII в. (эпоха Просвещения и романтизма) немецкими философами (И. Кант, И. Гердер, Ф. Шиллер) рассматривалось как процесс самопознания, когда человек осваивает общие способы человеческой деятельности (мышление, чувство, волю) через культурную деятельность. Ранее, в XVII–XVIII вв., по мнению М. Монтеня и Т. Кампанеллы, на развитие личности влияла «трансцендентная» внешняя действительность, по утверждению Т. Гоббса, Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо – «естественная» внешняя действительность, с точки зрения П. Гольбаха, К. Гельвеция и Д. Дидро – «социальная» действительность [Лайпанова, 2005].

В философской антропологии (М. Шелер, Г. Плеснер, Э. Кассирер) «объективным характером самостановления личности была не сколько установка на самоутверждение, сколько потребность активного и самостоятельного развития своих деятельностных сил средствами и способами культуры» [Лайпанова, 2005, с. 6].

Самостановление личности исследовалось в рамках характерологии (Л. Клагес, П. Геберлин), психоанализа (З.Фрейд), психологии индивидуальности (А. Адлер), гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу). Автор экзистенциально-аналитической теории личности А. Лэнгле считал, что «состоявшееся самостановление означает бытие собой с чувством внутреннего согласия и с данным себе разрешением быть таким, какой я есть, несмотря на все отличия от других» [Лэнгле, 2009, с. 6].

К. Ясперсом, М. Хайдеггером, Ж.-П. Сартром разрабатывалась экзистенциальная концепция самостановления личности. Центральным тезисом этой концепции стало утверждение, что человек ищет подлинную жизнь и не может в ее поиске действовать только в рамках биологических потребностей. При реализации большого количества возможностей и идет развитие, происходит самостановление. Ю. Хабермас мыслил историю жизни процессом самостановления, «цель которого – осознание своих идентификаций, отчуждения, объективаций, заблокировавших путь к конституированию субъектом самого себя» [Букловский, 2009, с. 920].

Т. Адорно, Г. Маркузе, Э. Фромм также указывали, что во время глубоких социальных перестроек и конфликтов процесс личностного становления протекает очень тяжело и трудно.

В философской антропологии (М. Шелер, Г. Плеснер, Э. Кассирер) «объективным характером самостановления личности была не сколько установка на самоутверждение, сколько потребность активного и самостоятельного развития своих деятельностных сил средствами и способами культуры» [Лайпанова, 2005, с. 6].

По определению отечественного философа В.А. Андрусенко, «самоопределение человека – объективный процесс его утверждения в жизни через развитие его природных, социальных и духовных качеств в направлении формирования собственного "Я" как самоценности, универсализации мироотношений, жизненной пластичности, максимальной защищенности, эффективной представленности в мире» [Стрелец, 2009, с. 22].

Ю.Ш. Стрелец считает самоопределение реальным процессом, состоящим из самонаблюдения, самооценки и самокоррекции [Стрелец, 2009]. Он высказывает мнение, что «полнота картины человеческого самоопределения должна включать в себя и сущность, и существование человека, и предпосылки (потребности, способности, культурные нормы), образующие систему отношений человек – мир, и реализацию этих отношений в деятельности) [Стрелец, 2009, с. 227].

Методологию исследования составляют научно-исследовательские работы отечественных и зарубежных ученых по проблеме личностного самостановления.

Методы исследования. В исследовании особенностей личностного самостановления будущих психологов приняло участие 58 студентов направления подготовки «Практическая психология в образовании» КГПУ им. В.П. Астафьева, из них: 15 студентов 2-го курса, 26 студентов 3-го курса, 17 студентов 4-го курса.

Первоначально студенты всех курсов были разделены на группы по общему показателю осмысленности жизни: высокий, средний и низкий. По мнению Е.Л. Буслаевой, смысл жизни в жизнедеятельности студентов «определяет и направляет активность личности на значимые ценности» [Буслаева, 2018, с. 310], поэтому его можно представить как системообразующий компонент самостановления. Личностное самоопределение в нашем исследовании рассматривалось как процесс, в который входят саморегуляция, самоотношение, мотивация к успеху как контроль взаимосвязи с внешним миром и копинг-стратегии как эгопроцессы, направленные на оптимальную адаптацию к ситуации. Соответственно были подобраны диагностические методики: методика «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI), копинг-тест Лазаруса, тест «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова), тест «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьева) (далее – СЖО), тест мотивации на достижение успеха Т. Элерса. При обобщении и анализе эмпирических материалов применялся кластерный анализ (метод одиночной связи Single Linkage).

Результаты. На первом этапе исследования были выделены на каждом курсе три группы по общему показателю осмысленности жизни: высокий, средний и низкий (с помощью теста СЖО). На 2-м курсе группу с низким уровнем СЖО составили 3 человека, группа со средним уровнем включала 9 человек, группа с высоким уровнем – 3 человека. На 3-м курсе в группу с низким уровнем СЖО вошло 6 человек, в группу со средним уровнем – 14 человек, в группу с высоким уровнем – 6 человек. На 4-м курсе группа с низким уровнем СЖО включала 5 человек, группа со средним уровнем – 9 человек, группа с высоким уровнем – 3 человека.

Далее проанализируем полученные результаты для высокого уровня СЖО.

Для студентов 2-го курса с высоким уровнем СЖО результаты кластерного анализа распределились следующим образом: 1-й кластер состоит из пунктов теста «Стиль саморегуляции поведения» и теста мотивации на достижение успеха Т. Элерса; 2-й кластер – пункты теста СЖО; 3-й кластер – пункты копинг-теста Лазаруса, 4-й кластер – пункты методики «Индекс жизненного стиля».

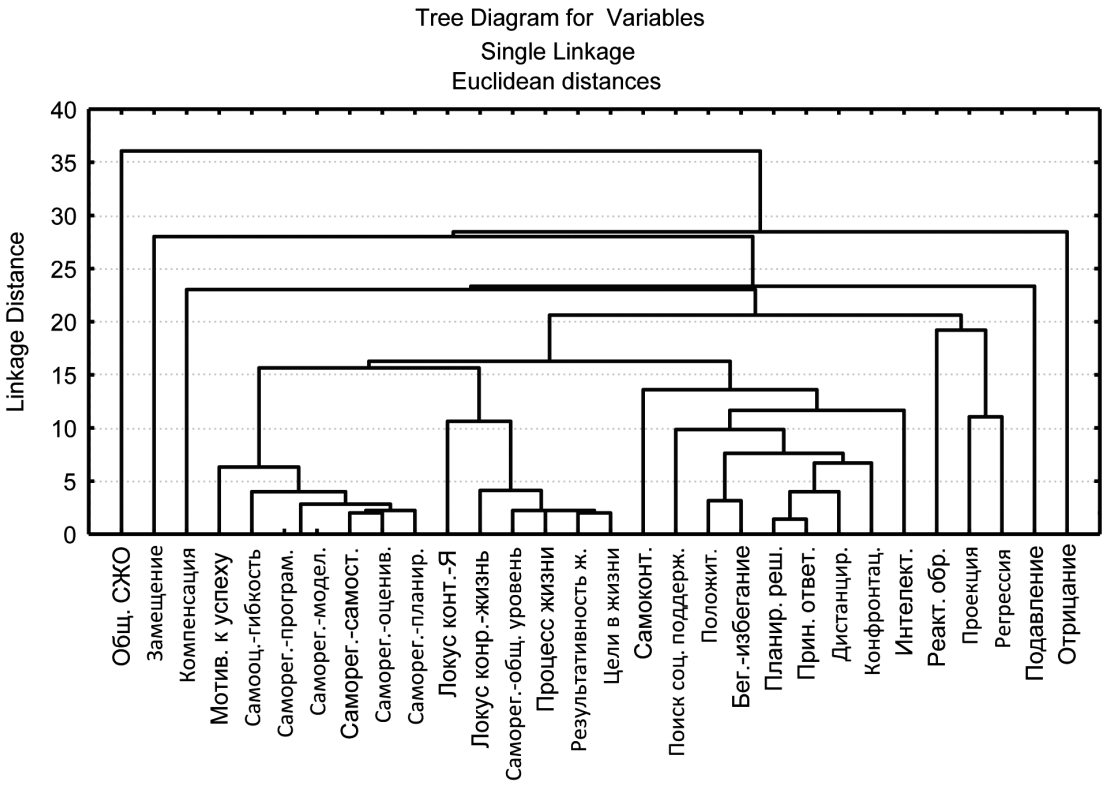

Рис. 1. Дендрограмма для студентов 2-го курса с высоким уровнем СЖО
Fig. 1. Dendrogram for 2nd year students with a high level of life-purpose orientation

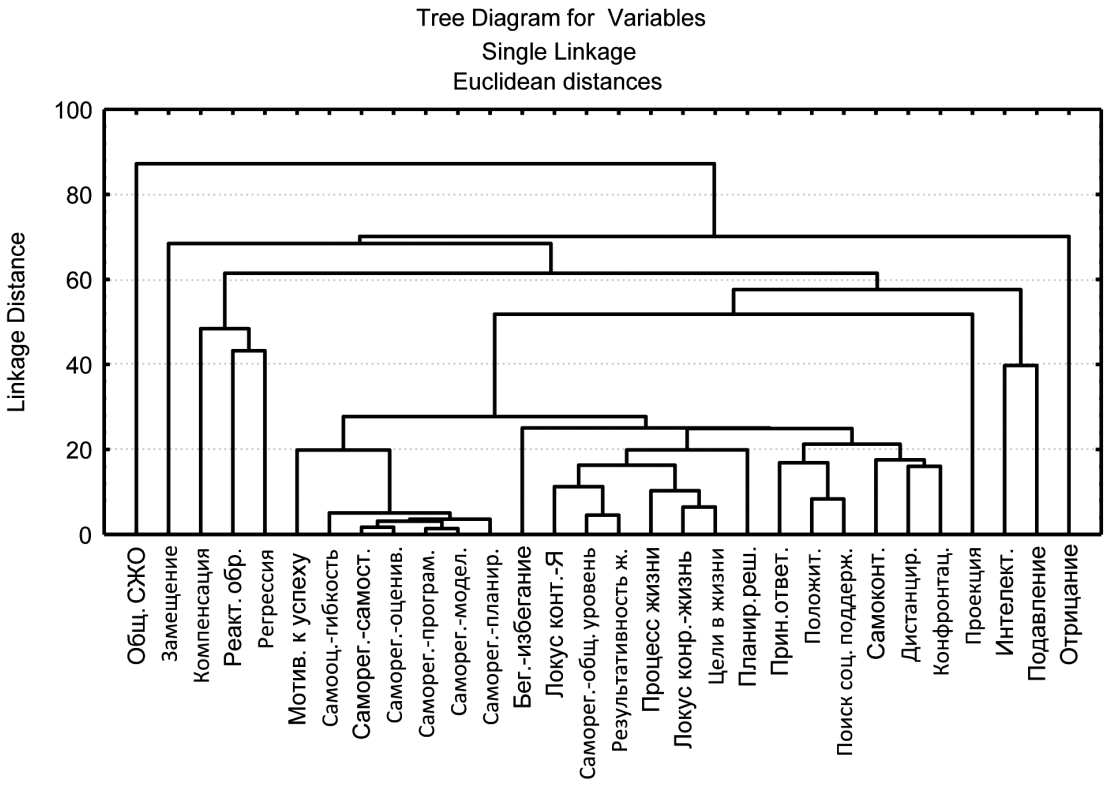

Рис. 2. Дендрограмма для студентов 3-го курса с высоким уровнем СЖО
Fig. 2. Dendrogram for 3rd year students with a high level of life-purpose orientation

Для студентов 3-го курса с высоким уровнем СЖО следующие результаты кластерного анализа: 1-й кластер состоит из пунктов методики «Индекс жизненного стиля»; 2-й кластер – пункты теста мотивации на достижение успеха Т. Элерса, пункты теста «Стиль саморегуляции поведения», пункты теста СЖО; 3-й кластер – пункты копинг-теста Лазаруса.

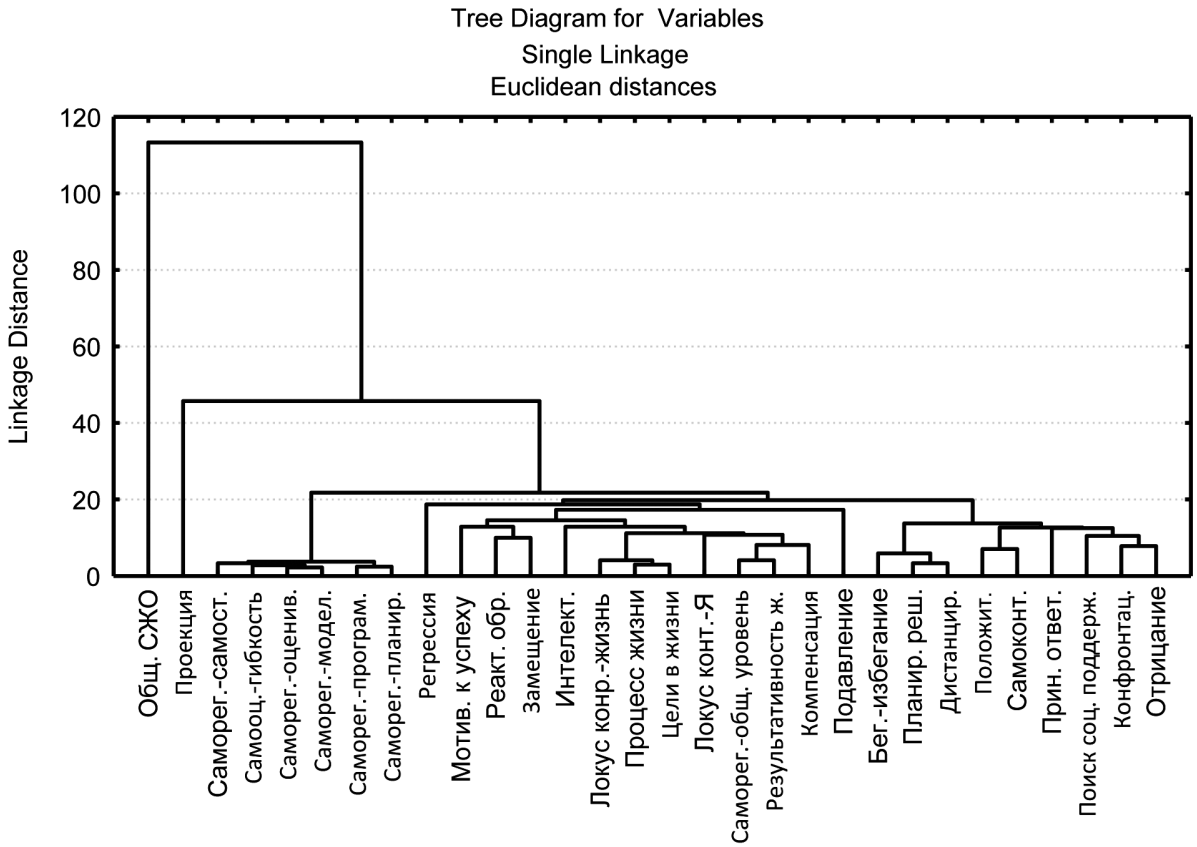

Рис. 3. Дендрограмма для студентов 4-го курса с высоким уровнем СЖО
Fig. 3. Dendrogram for 4th year students with a high level of life-purpose orientation

Для студентов 4-го курса с высоким уровнем СЖО кластерный анализ показал: 1-й кластер составляют пункты теста «Стиль саморегуляции поведения», 2-й кластер – пункты теста мотивации на достижение успеха Т. Элерса, пункты методики «Индекс жизненного стиля», пункты теста СЖО, 3-й кластер – пункты методики «Индекс жизненного стиля», пункты копинг-теста Лазаруса.

Выявлено, что в группах студентов 2–4-го курсов с высоким уровнем СЖО существуют незначимые различия в процессе личностного самостановления. Группа 2-го курса характеризуется тем, что у респондентов саморегуляция тесно связана с мотивацией к успеху, а реализация копинг-стратегий тесно связана с такой психологической зашитой, как «интеллектуализация», т.е. объяснение событий для развития чувства субъективного контроля над ситуацией. У респондентов 3-го курса с высоким уровнем СЖО выражена явная связь, как и 2-го курса, мотивации к успеху и саморегуляции. У респондентов 4-го курса не отмечена связь мотивации к успеху и саморегуляции. Здесь мотив к успеху входит в кластер, который составляют смысложизненные ориентации и психологические защиты. Возможно, это связано с тем, что к 4-му курсу возрастает общая напряженность защит, поэтому в 3-м кластере налицо тесная связь психологических защит и копинг- стратегий.

Далее проанализируем полученные результаты для низкого уровня СЖО.

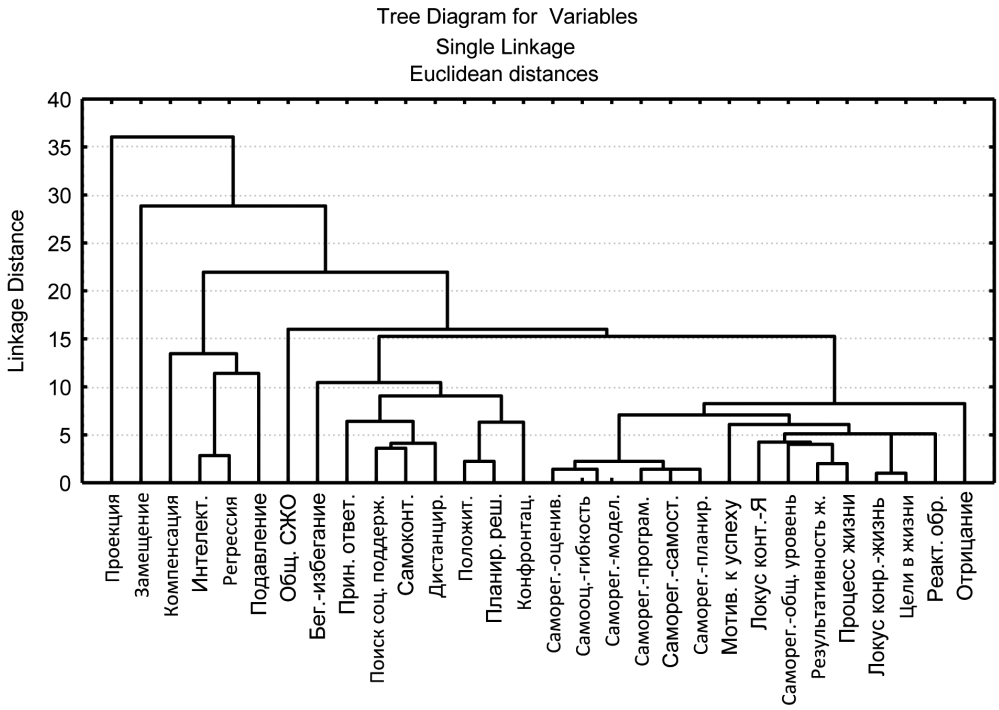

Рис. 4. Дендрограмма для студентов 2-го курса с низким уровнем СЖО
Fig. 4. Dendrogram for 2nd year students with a low level of life-purpose orientation

Для студентов 2-го курса с низким уровнем СЖО результаты тестирования распределились следующим образом: 1-й кластер состоит из пунктов методики «Индекс жизненного стиля», 2-й кластер – пункты копинг-теста Лазаруса; 3-й кластер – пункты теста «Стиль саморегуляции поведения»; 4-й кластер – пункты теста мотивации на достижение успеха Т. Элерса, пункты теста СЖО и пункт методики «Индекс жизненного стиля» «Реактивное образование».

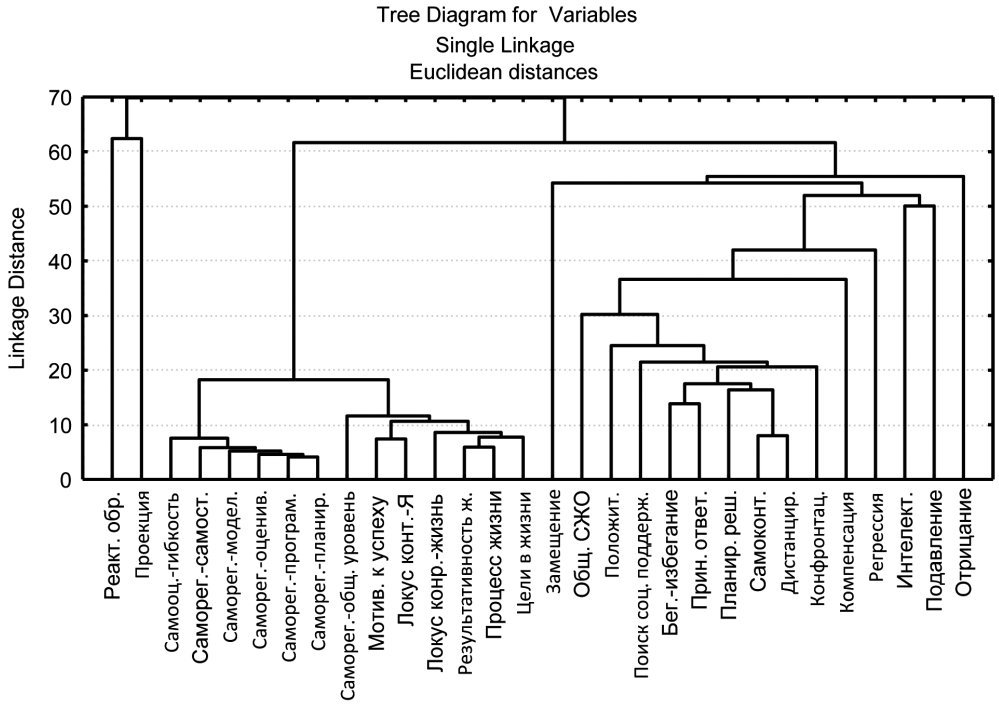

Рис. 5. Дендрограмма для студентов 3-го курса с низким уровнем СЖО
Fig. 5. Dendrogram for 3rd year students with a low level of life-purpose orientation

Для студентов 3-го курса с низким уровнем СЖО результаты тестирования распределились следующим образом: 1-й кластер состоит из пунктов теста «Стиль саморегуляции поведения»; 2-й кластер – пункты теста СЖО, пункты теста мотивации на достижение успеха Т. Элерса; 3-й кластер – пункты копинг-теста Лазаруса, пункты методики «Индекс жизненного стиля».

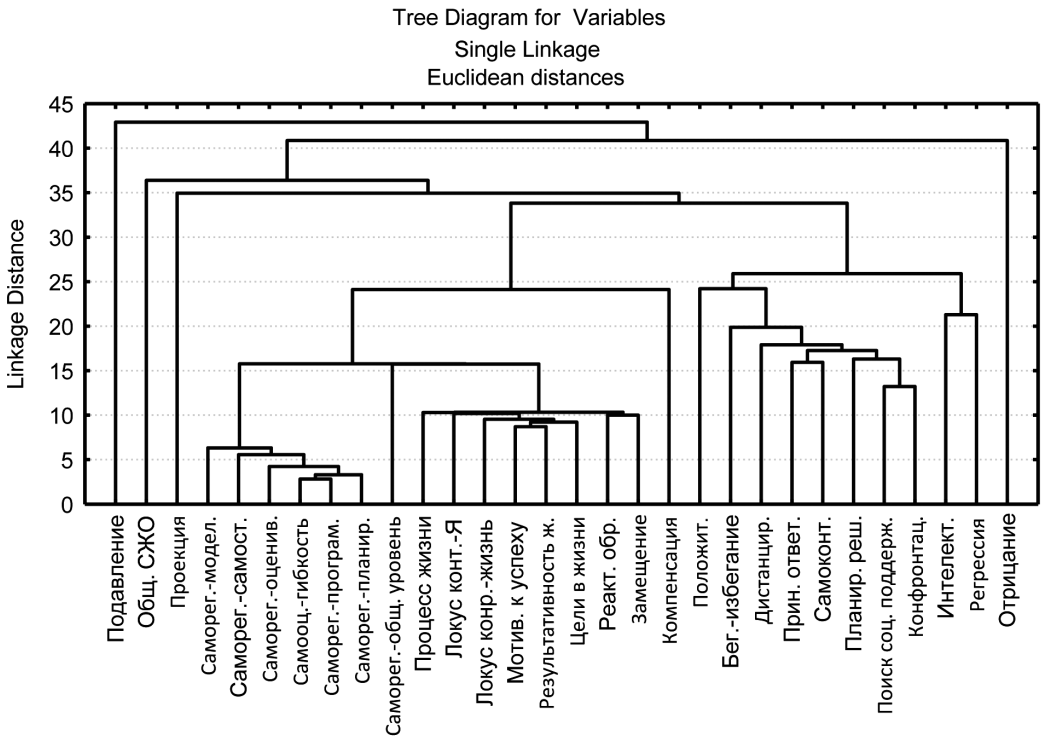

Рис. 6. Дендрограмма для студентов 4-го курса с низким уровнем СЖО
Fig. 6. Dendrogram for 4th year students with a low level of life-purpose orientation

Для студентов 4-го курса с низким уровнем СЖО результаты тестирования распределились следующим образом: 1 кластер состоит из пунктов теста «Стиль саморегуляции поведения»; 2-й кластер – пункты теста СЖО, пункты теста мотивации на достижение успеха Т. Элерса, пункты методики «Индекс жизненного стиля»; 3-й кластер – пункты копинг-теста Лазаруса.

Как показал анализ, у групп с низким уровнем СЖО достаточно идентичный состав выделенных кластеров. Эти кластеры можно назвать «Саморегуляция», «Копинг-стратегии». Также для всех курсов оказался характерен кластер связи смысложизненных ориентаций и мотивации к успеху. Уточним, что на 4-м курсе в этом кластере отмечены психологические защиты «реактивное образование» и «замещение». Таким образом, к 4-му курсу будущие психологи с низким уровнем СЖО стремятся свои подавленные негативные эмоции направить на более безопасный объект и трансформировать их в противоположные, социально одобряемые действия. Злоупотребление этим может в итоге привести к раннему эмоциональному выгоранию и профессиональной неуспешности.

Проанализируем полученные результаты для групп со средним уровнем СЖО, наиболее многочисленных на всех курсах.

Для студентов 2-го курса со средним уровнем СЖО результаты тестирования распределились следующим образом: 1-й кластер состоит из пунктов теста «Стиль саморегуляции поведения»; 2-й кластер – пункты теста СЖО, пункты теста мотивации на достижение успеха Т. Элерса; 3-й кластер – пункты копинг-теста Лазаруса, пункты методики «Индекс жизненного стиля».

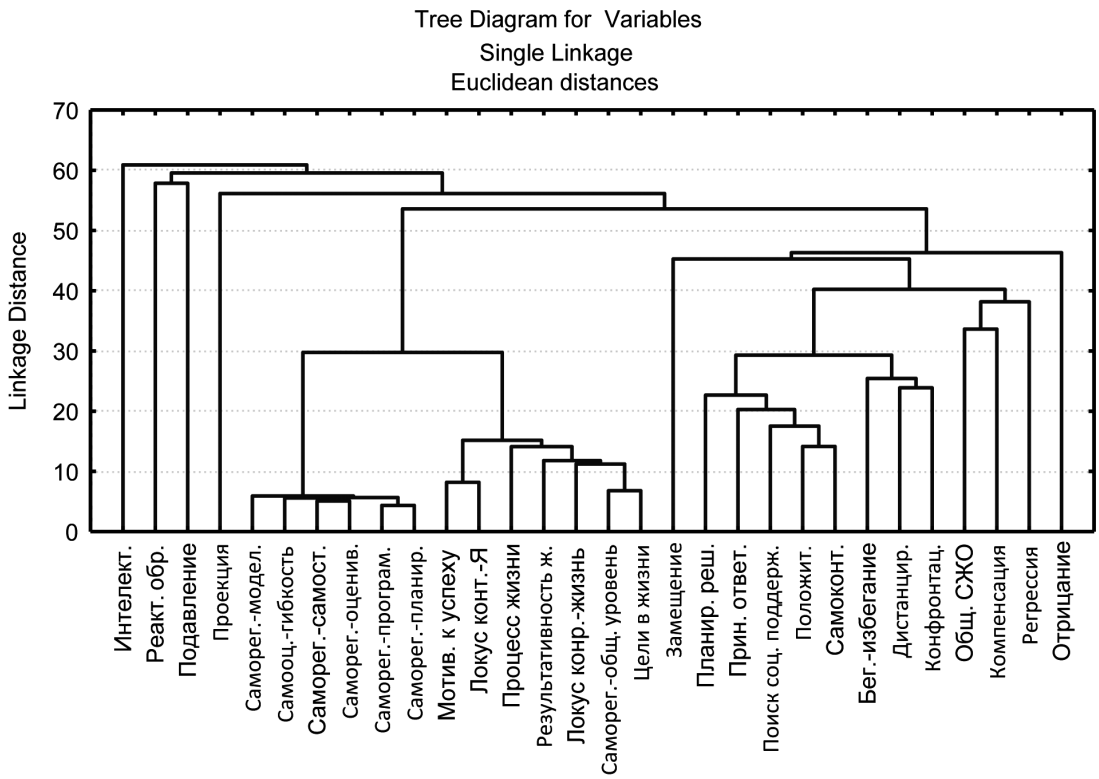

Рис. 7. Дендрограмма для студентов 2-го курса со средним уровнем СЖО
Fig. 7. Dendrogram for 2nd year students with an average level of life-purpose orientation

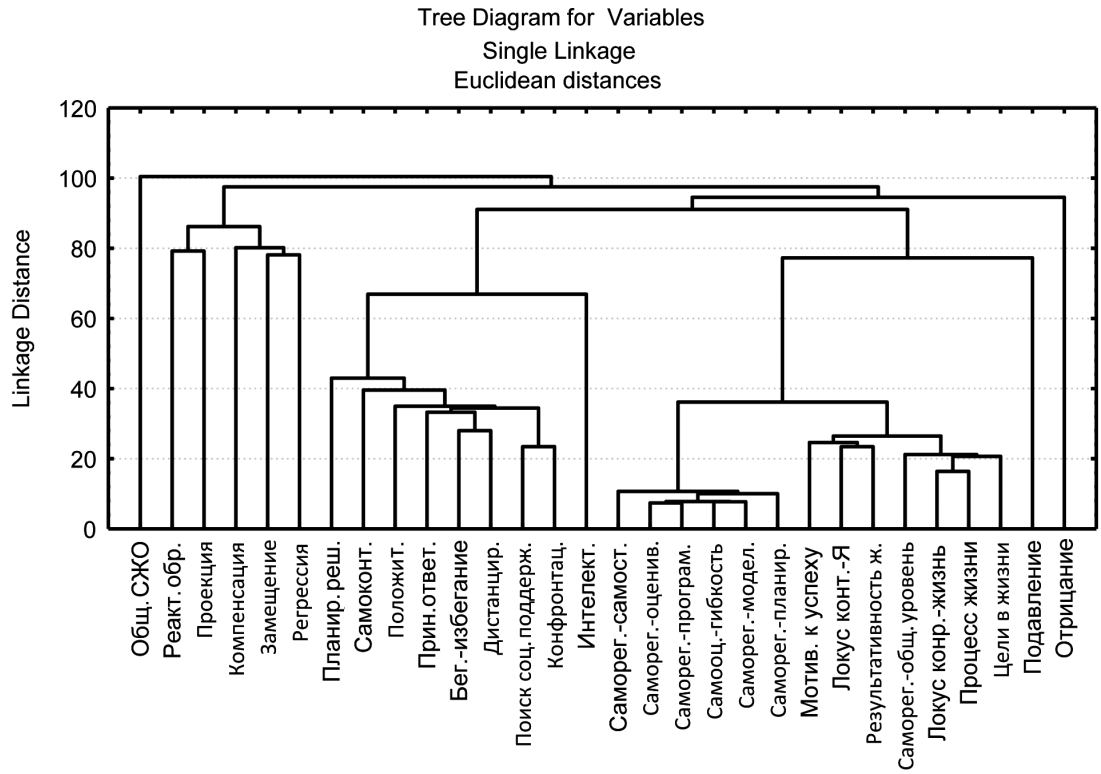

Рис. 8. Дендрограмма для студентов 3-го курса со средним уровнем СЖО
Fig. 8. Dendrogram for 3rd year students with an average level of life-purpose orientation

Для студентов 3-го курса со средним уровнем СЖО получено: 1-й кластер состоит из пунктов методики «Индекс жизненного стиля»; 2-й кластер – пункты копинг-теста Лазаруса; 3-й кластер – пункты теста «Стиль саморегуляции поведения»; 4-й кластер – пункты теста СЖО, пункты теста мотивации на достижение успеха Т. Элерса.

Для студентов 4-го курса со средним уровнем СЖО следующие результаты кластерного анализа: 1-й кластер состоит из пунктов копинг-теста Лазаруса; 2-й кластер – пункты методики «Индекс жизненного стиля»; 3-й кластер – пункты теста «Стиль саморегуляции поведения»; 4-й кластер – пункты теста СЖО, пункты теста мотивации на достижение успеха Т. Элерса.

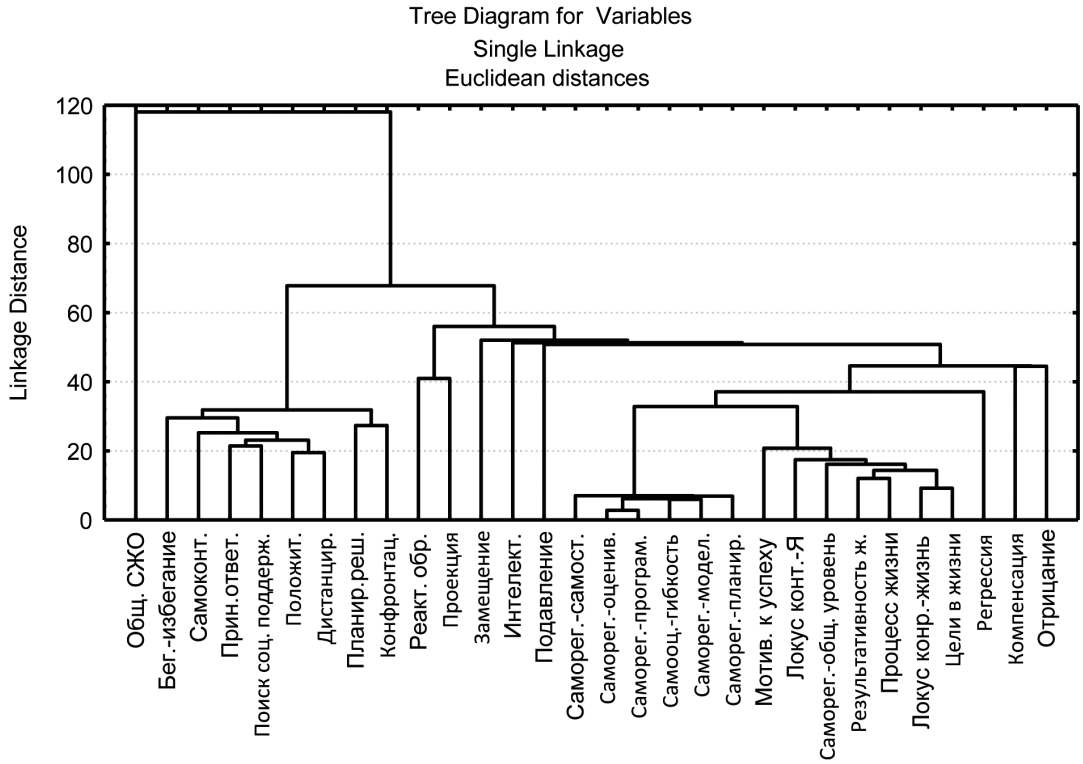

Рис. 9. Дендрограмма для студентов 4-го курса со средним уровнем СЖО
Fig. 9. Dendrogram for 4th year students with an average level of life-purpose orientation

Для студентов со средним уровнем СЖО значимые различия между кластерами не отмечены. Для всех групп оказались характерны отдельные кластеры саморегуляции и связи с СЖО с мотивацией к успеху. На 3-м и 4-м курсах выделены кластеры «Копинг-стратегии» и «Психологические защиты», на 2-м курсе копинг-стратегии и психологические защиты связаны между собой.

Установлено, что на всех курсах будущие психологи с различными уровнями СЖО редко используют механизм защиты «отрицание», т.е. допускают со стороны окружающих как позитивную, так и негативную оценку в отношении себя. Также можно предположить, что будущие психологи, несмотря на направленность подготовки, недостаточно знают личностные ресурсы.

З*аключение.* Анализ результатов кластерного анализа позволил описать особенности личностного самостановления будущих психологов. Выделены значимые различия особенностей личностного самостановления у студентов с различными уровнями по общему показателю осмысленности жизни. У студентов с низким уровнем СЖО отмечена тенденция использования механизма защит «реактивное образование» и «замещение». Выявлено, что в группах студентов с высоким уровнем СЖО к 4-му курсу

возрастает общая напряженность психологических защит. Установлено, что у студентов со средним уровнем СЖО процесс личностного самостановления характеризуется слабой связью психологических защит и копинг-стратегий. Отмечено, что на всех курсах будущие психологи с различными уровнями СЖО редко используют механизм защиты «отрицание».

Мы считаем, что результаты исследования свидетельствуют о необходимости развития технологий по работе с психологическими защитами в образовательном процессе будущих психологов.

Библиографический список

1. Аскарова Г.Б., Сабекия Р.Б. Самость человека и этапы его самостановления // Экономика и социум. 2015. № 1-1 (14). С. 186–189. URL: https://readera.org/read/140110616
2. Букловский С.Г. Диссоциированная личность в модусе самостановления (психоаналитический аспект) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11, № 4 (4). С. 920–924. URL: file:///C:/Users/tomar/Downloads/dissotsiirovannaya-lichnost-v-modusesamostanovleniya-psihoanaliticheskiy-aspekt.pdfc
3. Буслаева Е.Л. Смысложизненные ориентации современных студентов // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электр. сб. матер. XXIII Междунар. симпозиума. ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2018. С. 309–311. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35270151
4. Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б. Два проявления саморазвития личности: психолого-педагогический взгляд // Вестник Удмурского университета. Ижевск: Изд-во: УГУ. 2017. № 4, т. 27. С. 443–450. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dva-proyavleniya-samorazvitiya-lichnosti-psihologo-pedagogicheskiy-vzglyad
5. Голышева З.В. Динамика смысложизненных ориентаций (лонгитюдное исследование) // Психологические проблемы смысла жизни и акме: матер. XIV симпозиума. М.: ПИ РАО, 2009. С. 120–124. URL: https://www.pirao.ru/images/labs/gporl/XIV-simpozium.pdf
6. Дегтярева Г.И. Профессиональное саморазвитие // ЭНИГМА. 2020. № 27-3. С. 71–77. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44263637
7. Дубровская Е.А. Понятие личности и ее самореализация в гуманистической психологии // Диспут плюс. 2014. № 9–10 (29). С. 54–59. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23143293
8. Дьячук А.А., Бочарова Ю.Ю., Климацкая Л.Г., Шпаков А.И. Особенности совладающего поведения студентов с различной академической успешностью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 2 (60). С. 132–150. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48710517
9. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. М.: Ин-т психологии РАН, 2016.
10. Косикова Л.В., Кондакова И.М. Особенности самореализации в юношеском возрасте // Современные тенденции развития науки и технологии. Ртосв на/Д: Изд-во Южного федерального ун-та, 2016. № 11-13. С. 72–74. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=27676388
11. Лайпанова Ф.Х. Самостановление личности в культуре. Карачаевск: КЧГУ, 2005. 174 с.
12. Лебедев А.Н. Мотивация и психологические механизмы саморазвития личности // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии. Результаты и перспективы развития / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН. 2017. С. 751–757. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=30669958
13. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2009. 70 с.
14. Романова Л.М. Саморазвитие и самообразование личности студента // Personal development: psychological foundations and social conditions: materials of the V International scientific conference. Изд-во: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. С. 22–25. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32744423

15. Селезнева Е.В. Грани самосуществления: от самоотношения к самореализации: монография: М.; Берлин: Директо-Медиа, 2015. 404 с. URL: https://pps.ranepa.ru/Publication2/2015/d2d7bbbc-d0bf-e611-80d0-005056a06105/55f947312ebba.pdf (дата обращения: 12.04.2018).
16. Слободчиков В.И. Проблемы развития и воспитания личности в студенческом возрасте // Социальное воспитание. 2017. № 2. С. 4–9. URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/301056
17. Стрелец Ю.Ш. Смысл жизни человека: от истории к вечности. Оренбург: Изд-во Оренбур. гос. ун-та, 2009. 540 с. URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/11340/1/3932_20131119.pdf
18. Тодышева Т.Ю. Одиночество в период ранней взрослости: матер. междунар. психол.-пед. чтений памяти Л.В. Яблоковой. Сер.: Современное психолого-педагогическое образование / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 42–45. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44606446
19. Фоминых Е.С. Взаимосвязь самоэффективности и жизненной позиции молодежи // Вектор науки ТГУ. 2020. № 2 (41). С. 55–59. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43076457
20. Akishina E.M., Olesina E.P., Mazanov A.I. Influence of competitive activity on the development of self-realization among adolescents // International Journal of Evaluation and Research in Education. 2022. Vol. 11, No 2. P. 927–935. DOI: 10.11591/ijere.v11i2.22361. URL: https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/22361
21. Borokhovski E., Obukhova Yu.V. Emotional intelligence contributes to the feeling of self-realization: A case of Russian young adults // Russian Psychological Journal. 2021. Vol. 18, No 3. P. 54–69. DOI: 10.21702/rpj.2021.3.4
22. Fedorova M.A., Tsyguleva M.V., Tsoupikova H.V., Efimenko I.N. Providing professional self-realization for technical university students when teaching the humanities // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. Vol. 907. P. 23–30. DOI: 10.1007/978-3-030-11473-2_3
23. Glavinska O.D., Ovdiyenko I.M., Brukhovetska O.V. et al. Professional self-realization as a factor in the psychological well-being of specialists of caring professions // Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment. 2020. Vol. 8, No 3. P. 548–559. DOI: 10.6000/2292-2598.2020.08.03.32 URL: https://www.academia.edu/68800481/Professional_Self_Realization_as_a_Factor_in_the_Psychological_Well_Being_of_Specialists_of_Caring_Professions
24. Kudinov S.I., Kudinov S.S., Mikhailova O.B. et al. Different self-attitude indicators in students and their self-realization in a university // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2020. Vol. 8, No 3. P. 47–59. DOI: 10.23947/2334-8496-2020-8-3-47-59. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Different-Self-Attitude-Indicators-in-Students-and-Kudinov-Kudinov/0c42753a929ed922cc233779ccf9ee9ea10533e3
25. Odinokaya M., Krepkaia T., Sheredekina O., Bernavskaya M. The culture of professional self-realization as a fundamental factor of students' internet communication in the modern educational environment of higher education // Education Sciences. 2019. Vol. 9, No 3. P. 187. DOI: 10.3390/educsci9030187. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/The-Culture-of-Professional-Self-Realization-as-a-Odinokaya-Krepkaia/6b8ee3a17427398889e1cc0ca68d722462b4aa6f

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-371

PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

T.Yu. Todysheva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article is devoted to the study of the problem of personal self-development of future psychologists. To achieve success in their professional activities, it is very important for future psychologists to know and evaluate their personal resources, focusing on the characteristics of personal self-development, so that, gaining life experience, harmoniously approach optimal states, flexibly acquire new forms in the process of development during adolescence, where the very process of self-formation is transformed into a bright and intense action, when civic maturity sets in and social roles change. Changing social roles, as a rule, occurs heterochronously, some roles are assimilated earlier, others later, therefore, an individual's assessment of his/her resources is often incorrect. The noted specificity of personal self-development in adolescence raises the question of the need to analyze the personal self-development of future psychologists and describe its typological features for the formation and development of professional competencies.

The purpose of the article is to present the results of a study on the characteristics of the personal self-development of future psychologists.

The methodology of the study is based on the materials of scientific works of Russian and foreign scientists on the problem of personal self-development. The following diagnostic tools were used: the Life Style Index (LSI) technique, Lazarus coping test, the Behavior Self-Regulation Style test (V.I. Morosanova), the Meaningful Orientation test (D.A. Leontiev) the test of motivation for achieving success by T. Ehlers. Cluster analysis (single link method) was used in the analysis of empirical materials.

Research results. Significant differences in the characteristics of personal self-development among students with different levels in terms of the general indicator of life meaningfulness are highlighted. Students with a low level of life-purpose orientation (LPO) have a tendency to use the mechanism of protection, i.e., "reactive formation" and "substitution". It was revealed that in groups of students with a high level of LPO, the overall tension of psychological defenses increases by the 4th year. It has been established that the process of personal self-development among students with an average level of LPO is characterized by a weak connection between psychological defenses and coping strategies. It is noted that in all courses, future psychologists with different levels of LPO rarely use the "denial" defense mechanism.

Conclusion. It is concluded that the results of the study indicate the need to develop technologies for working with psychological defenses in the educational process of future psychologists.

Keywords: *self-development, personality, students, self-regulation, coping strategies, psychological features, leading need, values, meaning.*

Todysheva Tatyana Yu. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: ttodisheva@mail.ru.

References

1. Askarova G.B., Sabekiya R.B. The self of man and the stages of his self-development // Ekonomika i sotsium (Economics and Society). 2015. No. 1-1 (14). P. 186–189. URL: https://readera.org/read/140110616
2. Buklovsky S.G. Dissociated personality in the mode of self-formation (psychoanalytical aspect) // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk (News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences). 2009. Vol. 11, No. 4 (4). P. 920–924. URL: file:///C:/Users/tomar/Downloads/dissotsiirovannaya-lichnost-v-moduse-samostanovleniya-psihoanaliticheskiy-aspekt.pdfc
3. Buslaeva E.L. Meaningful orientations of modern students. In: Proceedings of 23rd International symposium "Psychological problems of the meaning of life and acme". Moscow: FGBNU "Psychological Institute of the Russian Academy of Education", 2018. P. 309–311. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35270151

4. Golovanova N.F., Dermanova I.B. Two manifestations of personality self-development: a psychological and pedagogical view // Vestnik Udmurskogo universiteta (Bulletin of the Udmursk University). 2017. No. 4, Vol. 27. P. 443–450. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dva-proyavleniya-samorazvitiya-lichnosti-psihologo-pedagogicheskiy-vzglyad
5. Golysheva Z.V. Dynamics of meaningful life orientations (longitudinal study). In: Proceedings of the 14th Symposium "Psychological problems of the meaning of life and acme". Moscow: PI RAO, 2009. P. 120–124. URL: https://www.pirao.ru/images/labs/gporl/XIV-simpozium.pdf
6. Degtyareva G.I. Professional self-development // ENIGMA. 2020. No. 27-3. P. 71–77. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44263637
7. Dubrovskaya E.A. The concept of personality and its self-realization in humanistic psychology // Disput plyus (Dispute Plus). 2014. No. 9–10 (29). P. 54–59. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23143293
8. Dyachuk A.A., Bocharova Yu.Yu., Klimatskaya L.G., Shpakov A.I. Features of coping behavior in students with different academic success // KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev). 2022. No. 2 (60). P. 132–150. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48710517
9. Znakov V.V. Psychology of understanding the human world. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2016.
10. Kosikova L.V., Kondakova I.M. Features of self-realization in adolescence // Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii (Modern Trends in Development of Science and Technology). 2016. No. 11–13. P. 72–74. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=27676388
11. Laipanova F.Kh. Self-formation of personality in culture. Karachaevsk: KCHGU, 2005. 174 p.
12. Lebedev A.N. Motivation and psychological mechanisms of personality self-development. In: Fundamental and applied research of modern psychology. Results and development prospects / Ed. by A.L. Zhuravlev, V.A. Koltsova. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2017. P. 751–757. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=30669958
13. Langle A. Person. Existential-analytical theory of personality. Moscow: Genezis, 2009. 70 p.
14. Romanova L.M. Self-development and self-education of a student's personality. In: Proceedings of the 5th International scientific conference "Personal development: Psychological foundations and social conditions". Prague: Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ, 2018. P. 22–25. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32744423
15. Selezneva E.V. Facets of self-existence: from self-attitude to self-realization: monograph. Moscow; Berlin: Directo-Media, 2015. 404 p. URL: https://pps.ranepa.ru/Publication2/2015/d2d7bbbc-d0bf-e611-80d0-005056a06105/55f947312ebba.pdf (access date: 12.04.2018).
16. Slobodchikov V.I. Problems of development and education of personality in university student age // Sotsialnoe vospitanie (Social Education). 2017. No. 2. P. 4–9. URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/301056
17. Strelets Yu.Sh. The meaning of human life: from history to eternity. Orenburg: Orenburg State University, 2009. 540 p. URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/11340/1/3932_20131119.pdf
18. Todysheva T.Yu. Loneliness in the period of early adulthood. In: Proceedings of the International psychological and pedagogical readings in memory of L.V. Yablokova. Series: Modern Psychological and Pedagogical Education. Krasnoyarsk: KSPU named after V.P. Astafyev, 2020. P. 42–45. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44606446
19. Fominykh E.S. The relationship between self-efficacy and the life position of youth // Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie (Science Vector of Togliatti State University. Series: Economics and Management). 2020. No. 2 (41). P. 55–59. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43076457
20. Akishina E.M., Olesina E.P., Mazanov A.I. Influence of competitive activity on the development of self-realization among adolescents // International Journal of Evaluation and Research in Education. 2022.

Vol. 11, No 2. P. 927–935. DOI: 10.11591/ijere.v11i2.22361. URL: https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/22361

21. Borokhovski E., Obukhova Yu.V. Emotional intelligence contributes to the feeling of self-realization: A case of Russian young adults // Russian Psychological Journal. 2021. Vol. 18, No 3. P. 54–69. DOI: 10.21702/rpj.2021.3.4
22. Fedorova M.A., Tsyguleva M.V., Tsoupikova H.V., Efimenko I.N. Providing professional self-realization for technical university students when teaching the humanities // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. Vol. 907. P. 23–30. DOI: 10.1007/978-3-030-11473-2_3
23. Glavinska O.D., Ovdiyenko I.M., Brukhovetska O.V. et al. Professional self-realization as a factor in the psychological well-being of specialists of caring professions // Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment. 2020. Vol. 8, No 3. P. 548–559. DOI: 10.6000/2292-2598.2020.08.03.32 https://www.academia.edu/68800481/Professional_Self_Realization_as_a_Factor_in_the_Psychological_Well_Being_of_Specialists_of_Caring_Professions
24. Kudinov S.I., Kudinov S.S., Mikhailova O.B. et al. Different self-attitude indicators in students and their self-realization in a university // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2020. Vol. 8, No 3. P. 47–59. DOI: 10.23947/2334-8496-2020-8-3-47-59. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Different-Self-Attitude-Indicators-in-Students-and-Kudinov-Kudinov/0c42753a929ed922cc233779ccf9ee9ea10533e3
25. Odinokaya M., Krepkaia T., Sheredekina O., Bernavskaya M. The culture of professional self-realization as a fundamental factor of students' internet communication in the modern educational environment of higher education // Education Sciences. 2019. Vol. 9, No 3. P. 187. DOI: 10.3390/educsci9030187. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/The-Culture-of-Professional-Self-Realization-as-a-Odinokaya-Krepkaia/6b8ee3a17427398889e1cc0ca68d722462b4aa6f

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-372

УДК 159.95

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕМЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИСКЛЮЧЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ[1]

Т.В. Фуряева (Красноярск, Россия)
Е.А. Черенёва (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются новые акценты социальной политики по отношению к людям старшего (пожилого) возраста в разных странах на основе идеи социальной инклюзии (включения). Авторы выделяют основные направления социально-психологической и социально-педагогической поддержки современных пожилых людей в условиях государственного социального обслуживания. *Целью* статьи является обзор психолого-педагогических практик и результатов специальных зарубежных исследований, выявляющих проблемы в социальном взаимодействии и характеристики социального благополучия пожилых.

Методологическую основу исследования составляют теоретические и эмпирические методы: феноменологический, сравнительный анализ, интерпретация, сравнение, документирование, психолого-педагогическая диагностика, в частности Монреальская шкала оценки когнитивных функций (МОКА), социально-педагогический эксперимент.

Результаты. Предлагаются результаты собственных эмпирических исследований, связанных с выявлением возникающих в пожилом возрасте затруднений в когнитивном развитии, а также раскрывается возможное содержание и организация психолого-педагогической помощи.

Заключение. В статье рассматриваются разные типы практик преодоления социального исключения пожилых в контексте профилактики деменции, в частности практики социально-экологического, коммуникативного и ресурсного характера. Представленные результаты эмпирических исследований расширяют сведения о технологиях сопровождении людей старшего возраста и позволяют разработать актуальные программы эффективного сопровождения в современных условиях.

Ключевые слова: *психолого-педагогические практики, профилактика деменции, граждане пожилого возраста, сравнительные эмпирические исследования, концепции социального включения.*

Фуряева Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tat.fur130@mail.ru

Черенёва Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elen_korn@bk.ru

Постановка проблемы. Когда мы обращаем внимание на людей пожилого возраста, мы не можем не затронуть тему преждевременного снижения памяти и общих когнитивных способностей. Проблема профилактики нарушений когнитивного здоровья и деменции у людей пожилого возраста имеет глубокие теоретико-методологические истоки и решает важные теоретические и практические задачи. Это влияет на формирование определенной картины понимания механизмов развития в позднем онтогенезе. Формирование методологии рассматриваемой проблемы позволяет уточнить имеющиеся теоретические

[1] Статья создана при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда науки в рамках научного проекта № 2021010206903 «Профилактика деменции у людей старшего возраста (60+)».

положения с расстановкой акцентов при изучении механизмов развития, что позволит выявить ключевые моменты в системе теоретических концепций и эмпирических знаний. Эта система знаний дает возможность обосновывать стратегии теоретико-экспериментального исследования, которые определены ведущими принципами зарубежной и отечественной психологии. В настоящее время данные исследования соотносятся с формирующейся современной психолого-педагогической системой знаний и типом научной рациональности. В современной научной литературе активно изучаются и формируются категории «развитие», «самоопределение», «геронтогенез».

В современных исследованиях в системе знаний развития общества отмечается социальная солидарность, что отражено в объединенности в меняющемся современном мире, которая определяется включением всех людей, независимо от психофизического развития, физических возможностей, возраста, социального статуса, в социум. Для предоставления возможности социальной включенности используются разнообразные направления, которые позволяют реализовываться в современных социальных институтах [Фуряева, 2017]. Это отражено в учреждениях систем образования, социальной защиты населения, культуры, здравоохранения и пр., а также в повседневной жизненной деятельности каждого человека. Важным требованием для преодоления социального исключения людей пожилого возраста является сформированность инклюзивной философии и сознания у людей. Это предполагает распространенность общепринятых ценностей и норм, которые основываются на личностном, социальном, возрастном разнообразии людей.

В последнее время происходят значительные изменения по отношению к людям старшего возраста со стороны общества и государства, что определяет стратегию развития идей системы социального сопровождения. Методологические и стратегические направления изменений сформулированы в следующих документах: «Концепция демографической политики на период до 2025 года», государственная программа Российской Федерации «Социальная поддержка граждан» и «Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года»[2]. Основное внимание в стратегических документах уделено отношению к людям пожилого возраста как носителям культурных традиций и наследия, которые поддерживают устойчивую связь между поколениями. В представленной «Стратегии действий» подчеркиваются роль и влияние рисков социального исключения пожилых людей, которые могут возникнуть как следствие социально-экономических и технологических вызовов. Это определяет необходимость анализа существующих принципов комплексной помощи пожилым, что влияет на интеграцию и обеспечение высокой степени участия государства совместно с общественными структурами в разработке оздоровительных, образовательных и досуговых проектов и программ. Линия развития социальной политики нашего государства заключается в формировании традиций активного долголетия, проведении специальных мероприятий, способствующих повышению значимости и ценности личности людей в пожилом возрасте, формировании субъектной культуры принятия решения и ответственности за качество своей жизни. Значимость приобретают вопросы, связанные с качеством жизни людей пожилого возраста, к которому относятся забота и поддержка когнитивного здоровья. Это ориентирует систему долговременного ухода на развитие новых форм и содержание психолого-педагогических практик по профилактике деменции. Бесспорно, что профилактике нарушений когнитивных функций в пожилом возрасте, т.е. способности понимать, познавать, изучать, осознавать и перерабатывать полученную информацию, необходимо уделять особое внимание. Нарушение любой из этих функций ведет к дезадаптации человека.

[2] Распоряжение Правительства РФ от 05.02.2016 № 164-р «Об утверждении Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года». URL: http://government. ru/media/files/7PvwlIE5X5KwzFPuYtNAZf3aBz61bY5i. pdf. 2016

Сравнительный кросс-культурный анализ действующих стратегий государственной политики социального сопровождения в отношении к людям пожилого возраста за рубежом, в частности в европейских странах, демонстрирует значительное внимание к этой проблеме. Теоретический анализ проблемы исследуемого вопроса показал, что государственные ведомства Австрии реализуют комплексный план и программу для людей пожилого возраста [Amann, 2012]. Суть существующей государственной политики по отношению к пожилым людям определяется как улучшение качества жизни, которое, несомненно, связано как с объективными условиями жизни индивида, так и с субъективным взаимоотношением. Особая значимость принадлежит факторам, определяющим удовлетворенность оказанием медико-социальной помощи и личным благополучием [Graumann, Offergeld, 2013]. Важную роль играет снижение социально-психологического неравенства и дискриминации при организации помощи и усилении социальной интеграции в общество. Схожие направления развития отражены в программе Германии. Согласно государственной политике в стране действует программа, реализуемая министерством по делам семьи, пожилых людей, женщин и молодежи, которые проживают в Германии [Bundestag, 2010]. В программе реализуются задачи современной социальной политики государства, что определяет обеспечение участия, социальной включенности и самоопределения людей пожилого возраста, субъективного способа организации жизнедеятельности, выбора соответствующих форм активной жизнедеятельности, формирования умения приспособиться к социальным изменениям. В целом мы можем утверждать, что сегодня идет активное становление и развитие новой концепции жизни людей пожилого возраста, которая ориентируется на формирование в общественном сознании образа активной старости, ощущения собственной ценности и социальной востребованности. Решение вопроса о преодолении социального исключения часто становится предметом научного изучения, государственных докладов и отчетов значимых международных организаций и научных исследований, в частности выходят академические рецензируемые периодические издания: «Журнал социальной инклюзии» (Journal of Social Inclusion), «Социальная инклюзия» (Social Inclusion), журнал по вопросам инклюзии (Zeitschrift fuer Inklusion), «Жить вместе. Журнал по вопросам инклюзии» (Gemeinsam leben. Zeitschrift fuer Inklusion) и др. [Deutscher Verein…, 2011]. Во многих странах внедряются национальные программы социального включения и мониторинга качества жизни людей пожилого возраста. Установлено, что государственный курс (стратегия) на социальную инклюзию принят в разных странах: Великобритании, Австралии, Канаде, а также в странах Европейского союза (ЕС). В ЕС разработана специальная методология оценки социальной защиты и социальной инклюзии (см.: Emyment, Social Affairs and Inclusion), которая основывается на исследовании межличностного обследования, это представляет основной метод исследования – «открытый метод координации», направленный на формирование государственной политики социальной включенности, культуры, системы образования и разнообразия инклюзивных социальных практик [Felder, Schneiders, 2016].

Методологическую базу исследования составляют теоретические и эмпирические методы: феноменологический, сравнительного анализа, интерпретации, сопоставления, документирования, психолого-педагогической диагностики, в частности Монреальская шкала оценки когнитивных функций (MoCA), социально-педагогический эксперимент.

В ходе исследования использованы теоретико-методологические основы концепции отечественных психологов М.Д. Александровой, Г.С. Абрамовой, Е.Ф. Рыбалко. В основу исследования были положены принципы: системного подхода и методологического единства биологического и психосоциального в формировании психической патологии человека (Б.Г. Ананьев; В.М. Воробьев; М.М. Кабанов; Б.Ф. Ломов; Л.И. Вассерман и др.); детерминизма и единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев).

Результаты исследования. Проблема помощи людям с когнитивными расстройствами (деменция) актуальна во всем мире, а в России ситуация стоит очень остро. Часто ощущаются недостаточные осведомленность в отношении деменции и понимание этого состояния, что приводит к стигматизации и возникновению препятствий для диагностирования и оказания медицинской помощи.

Принятая государственная Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 г. ориентирована на изменение и развитие социальных институтов не только системы социальной защиты, но и всех ведомств: здравоохранения, образования, культуры, спорта, туризма и др. Об этом свидетельствуют федеральные и региональные проекты, в частности пилотный проект по созданию системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами. Главный акцент в новой государственной стратегии действий делается на позитивной мотивации пожилого человека, получении им нового социального опыта, активизации потенциальных возможностей и развитии готовности нести ответственность за решение собственных проблем. Со стороны общества значимым является признание людей старшего поколения в качестве ресурса развития общества, если при этом созданы реальные условия для полноценного включения в социальную жизнь, оказывается комплексная профилактическая помощь.

Т. Парсонс разработал теорию «социальной инклюзии». Она отражает идеи концепции о «капитале разнообразия», который необходимо развивать в каждой стране [Парсонс, 1993]. Процесс социального включения является критерием успешности общественной жизни. Отечественные и зарубежные исследователи имеют единую методологическую концепцию, определяющую стратегию развития качества жизни людей на всех возрастных тапах онтогенеза. Это предполагает организацию системной работы по изменению негативных установок в обществе, касающихся отношения к пожилым людям и перспектив развития гуманизации государства [Замараева, 2014]. Значимость заключается в организации разных инклюзивных социальных практик, которые позволяют включить людей старшего возраста в разнообразные сферы жизнедеятельности общества [Старцева, Ильницкий, 2018; и др.]. Как показывает практика, для преодоления социального исключения необходимы не только соответствующие пространственно-временные условия, но и специальная социально-психологическая поддержка в способности воспринимать и понимать контексты жизни, видеть главное, не фиксироваться на деталях. Актуальным направлением развития инклюзивных практик является оказание системной помощи в преодолении когнитивных отклонений, сохранении и укреплении состояния физического и психического здоровья.

В этом контексте заслуживают интереса результаты эмпирических исследований, проводимых в разных странах. В частности, известный бельгийский ученый-психолог П. Фермойлен, изучая особенности коммуникации в пожилом возрасте, выделил взаимообусловленность и значимость влияния ситуативной информации и общих проблем ограничения коммуникации [Vermeulen, 2016]. В исследовании принимали участие 35 пожилых людей старше 65 лет. В основе его понимания сути социального исключения лежит идея «слепоты по отношению к контексту», дефицита «чувства контекста». Отсюда, по мнению ученого, берут начало проблемы в восприятии, социальном взаимодействии, поведении и коммуникации людей пожилого возраста, имеющих ограничения в состоянии здоровья. Организация социально-психологической и педагогической поддержки пожилых людей предполагает не только глубокое понимание сущности отклонений, характера имеющегося у них потенциала, но и выявление отношения человека к своему жизненному контексту, удовлетворение жизнью [Nasreddine et al., 2005]. Интересно эмпирическое проектное исследование немецкого психолога К. Прайсман, в котором принимали участие 35 пожилых старше 65 лет. Их представления о собственной повседневной жизни свидетельствуют о том, что удовлетворительные социальные контакты рассматриваются большинством как пред-

посылка счастливой жизни. Многие пожилые люди отмечали важность социальных контактов и включенность в повседневную деятельность. В качестве условия благополучия пожилые люди понимают свободу, возможность открытого обсуждения реальных проблем и затруднений, отказ от контроля за их жизнью со стороны других, необходимость постоянного стремления изменить свою жизнь и не сдаваться в неблагоприятных ситуациях. При этом предлагаемые изменения социальной среды должны быть дозированными, соотнесенными со стабильностью, касающейся собственного места, партнерства, жилой среды, состояния здоровья. В этом контексте востребованной является психолого-педагогическая поддержка, которая включает рефлексию, познание своих сильных и слабых сторон, понимание сложностей жизни для принятия реалистического решения. Необходимым методом служит социальное и когнитивное обучение, которое позволяет приобрести умения адаптации к жизни, тренировать утраченные функции, усилить позитивный настрой [Зритнева, Тимошенко, 2020].

Нами также было проведено собственное эмпирическое исследование особенностей когнитивного развития людей старше 65 лет, получателей социальных услуг Кировского центра социального обслуживания населения г. Красноярска. В исследовании приняли участие 45 пожилых граждан. В качестве диагностического инструментария использовалась Монреальская шкала оценки когнитивных функций (MoCA) [Nasreddine et al., 2005]. Этот известный в социальной психологии диагностический метод применяется для выявления когнитивных нарушений. Он содержит одиннадцать заданий, с помощью которых оценивается степень когнитивных нарушений, связанных с развитием памяти, внимания, мышления, зрительными, слуховыми ощущениями, речью, а также с двигательной активностью, в частности с ориентацией в пространстве. В ходе анализа результатов выполненных заданий было выявлено, что более 40 % пожилых людей обнаружили легкую степень когнитивных нарушений. Это нашло отражение в заметном нарушении кратковременной памяти, что проявлялось в неспособности вспомнить ряд слов через короткий промежуток времени, невозможности воспроизвести полный словарный ряд и др. Часть респондентов обнаружили проблемы в зрительно-пространственном праксисе, который касался ориентации на листе бумаги. У респондентов наблюдались нарушения общей способности построения двигательной программы, мелко-моторных движений. В исследовании были также выявлены нарушения с распознаванием информации, поступающей от органов чувств. Пожилые видели объект, могли его описать, но были не в состоянии его распознать, хотя не имели каких-либо сенсорных расстройств. Речь, по сути, идет о нарушении базовой способности соединять элементарные сенсорные ощущения в целостные воспринимаемые образы, т.е. о понимании контекста происходящего. У 7 % респондентов были зафиксированы речевые трудности, связанные со сложностью восприятия звучащей речи, ее пониманием, а также с темпом собственной воспроизводимой речи. Были также зафиксированы сложности с объемом и точностью воспроизводимой информации [Ярская, Ярская-Смирнова, 2015].

Для профилактики деменции у людей пожилого возраста в контексте социальной изоляции в Кировском центре социального обслуживания был организован специальный обучающий курс социально-реабилитационных занятий по коррекции и профилактике когнитивных нарушений. Программа курса включала серию занятий в течение двух недель, которые были ориентированы на тренировку распознавания сенсорных образов, памяти, на концентрацию внимания, развитие пространственного восприятия и другие когнитивные функции [Черенёва и др., 2021].

С целью выявления и обобщения путей превенции и преодоления социального исключения пожилых людей из жизни общества мы провели также теоретическое сравнительное исследование. Изучены результаты современных зарубежных инновативных проектных практик, в которых была поставлена задача нахождения оптимальных средств социального включения людей старшего возраста. Мы выявили несколько типов

инклюзивных практик, получивших распространение в разных странах. Речь идет о практиках социально-экологического, коммуникативного, ресурсно-потенциального характера [Фуряева и др., 2021].

Социально-экологический подход в социальной инклюзии обращен непосредственно к социальной реальности. Он базируется на изучении в динамике индивидуальной жизненной ситуации человека. В соответствии с идеями У. Бронфенбреннера, известного американского социального психолога, социум рассматривается как системное объединение. Относительно проблемы профилактики деменции в контексте преодоления социального исключения современная микросистема предполагает непосредственное, т.е. каждодневное и интенсивное межсистемное и внутрисистемное, взаимодействие. Это предусматривает взаимодействие пожилого человека с близкими ему людьми в семье (замещающей или кровной) и в стационарном отделении социального учреждения. Мезосистема включает взаимодействие микросистем, участником которых является пожилой человек. Семья пожилого человека, учреждения социальной защиты, в которых он обслуживается, учреждения образования, культуры, здравоохранения, спорта, туризма, торговли, городской или сельской среды обитания являются экосистемой личности. Еще необходимо отметить, что современная социальная экзосистема включает профессиональные отношения в социальном учреждении, которые влияют на управление процессом качества жизни пожилого человека. Также это включает систему образования, установки практических работников, их владение инновациями, мотивацией, имиджом учреждения [Preißmann, 2016].

Современные представители социально-экологических практик все больше обращаются к микросистемному уровню, в частности к личности самого пожилого человека, который должен преодолеть собственные противоречия, осознать свои потенциальные возможности и способности, определить новые жизненные смыслы, воспринять себя как ценностную, значимую личность, заняться «самоконструированием» и «самостроительством». Формирование образа активного долголетия и успешного пожилого человека представляет индивидуальную личностную проблему по активизации собственного потенциала человека, предполагает самомотивирование и рефлексию, стремление изменить свой образ и стиль жизни [Drilling, Oehler, 2013]. Это относится к вопросам питания, отдыха, характера деятельности, сферы отношений и отношения к себе в целом. При этом следует иметь в виду разные возможности, ресурсы и компетенции, которые обычно неравномерно распределены в популяции пожилого населения.

Анализ современного инклюзивного дискурса в проектных исследованиях проблемы социального исключения людей пожилого возраста позволяет говорить об активной разработке практики создания социального пространства как пространства, сконструированного действующими субъектами. В этой практике главный акцент делается на месте жительства пожилого, что предполагает жилье, инфраструктуры, связанные со снабжением, здоровьем, социальным обслуживанием, культурой, информированием, консультированием, встречами, коммуникацией. Наличие дефицита основных составляющих, затрудненный доступ к ним рассматривается как объективный фактор, препятствующий равноправному общественному участию и самоопределению. В рамках данной практики для нас особый интерес представили результаты исследования, проводившегося учеными Дюссельдорфского университета Германии в течение трех лет [Eichler, Holz, 2014]. В нем принимали участие 554 респондента пожилого возраста, жители Дюссельдорфа. Для комплексной оценки качества жизни и влияния когнитивного здоровья исследователями использовались следующие научные методы: анкетирование и интервьюирование (с отметками мест культурного отдыха, спорта, прогулок), транспортные маршруты, магазины, рынки, аптеки, поликлиники и др. По результатам исследования было установлено, что одной из причин, влияющих на качество жизни пожилых людей, можно назвать наибольшую привязанность себя к месту проживания.

Испытуемые в 62,9 % случаев выбрали соседей, в 52,9 % называли друзей и знакомых, в 47,9 % – знакомую, доступную и комфортную инфраструктуру.

По результатам проведенных исследований было сделано заключение о том, что в пожилом возрасте качество жизни зависит не только от возраста, самочувствия респондента, от умственной и физической мобильности. Установлено, что с возрастом у пожилого человека жилое и социальное пространство приобретают еще большую значимость. Для него важны характер жилой застройки микрорайонов, улично-дорожной городской сети города, наличие устойчивой транспортной системы, объектов инженерной инфраструктуры, экологически безопасной среды. Речь идет о создании «инклюзивного города (микрорайона)», о распределении зон влияния ответственности между важными субъектами: государством, общественными организациями, бизнес-структурами. Этот союз способствует формированию геронтологического волонтерства. Данная модель инклюзивной практики предполагает активное включение людей старшего возраста (пожилых) с их дифференцированными запросами, потенциалами, социально-коммуникативными компетенциями, различным уровнем жизни и отношением к окружающему. Процесс создания инклюзивных планов, дорожных карт по сохранению и развитию когнитивного здоровья у пожилых людей предполагает моделирование целеполагания, определение конкретных путей достижения, организацию системных мероприятий, что возможно только при включении пожилого населения и всех субъектов социального пространства.

В психолого-педагогической практике отечественной социальной работы все большее распространение получает ресурсно-потенциальный подход, оперирующий такими понятиями, как личностный, институциональный и общественный ресурсный потенциал, ресурсосберегающие, активизирующие и развивающие социальные практики [Замараева, 2014].

Последнее время инклюзивный дискурс социально-педагогических практик с пожилыми людьми пополняется использованием современных коммуникационных средств общения и взаимодействия в контексте социальной активности [Biniok, Menke, Selke, 2016; и др.]. Социальная активность раскрывается через значимые характеристики: многомерность, относительность и динамику. Уровень активного социального участия характеризуется наличием личностных и социальных ресурсов, которыми обладает пожилой человек. Эти ресурсы включают четыре разновидности человеческого капитала: экономический (пенсия, доходы), культурный (образование), символический (престиж, репутация), социальный (общность и социальные сети). Полимодальность социального участия определяет обращение к средовым факторам. Это все то, что обеспечивает качество жизни и аспекты успешного старения: когнитивное здоровье, государственная политика активного долголетия, архитектрная инфраструктура (жилой квартал, доступ в Интернет, близость и рациональная разветвленность схемы общественного транспорта). Относительность социального участия акцентирует внимание на его процессуальном характере [Seifert, Misoch, 2016]. Социальное участие обусловлено типом отношений и связей, который определяет готовность структур, распределение, наличие или отсутствие информационно-коммуникационных ресурсов в реальной практике. Как показывает опыт, динамика активности социального участия личности определяет ее зависимость от актуальных жизненных ситуаций, а также от индивидуального социального статуса и биографии людей. Также значимым фактором, влияющим на успешность когнитивного здоровья и успешную социализацию, является принадлежность к определенному социальному слою. Этот фактор может влиять на качество инклюзивного или эксклюзивного обстоятельства. Практика социального участия была апробирована в рамках нашего исследовательского проекта, в котором мы изучили связь когнитивного здоровья и характера доступности и использования информационно-коммуникационных средств в местах проживания. В полученных результатах исследования отмечено, что прослеживается прямая связь

между исследуемыми параметрами. Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что в целях профилактики деменции и легких когнитивных нарушений просто овладения компьютерными технологиями недостаточно. Новые цифровые технологии необходимо активно интегрировать в повседневную жизнь людей старшего (пожилого) возраста, т.к. это дает дополнительные возможности социальной интеграции и профилактики нарушений в когнитивном здоровье [Balz, Benz, Kuhlmann, 2012]. Технически и педагогически поддерживаемая коммуникация позитивно влияет на социальные структуры и в целом на социальное участие пожилых, которые начали активно контактировать с окружающими, расширяют взаимосвязи в обществе.

Заключение. Подводя итог проведенных исследований в области развития теоретических подходов и психолого-педагогических практик профилактики деменции в контексте реализации инклюзивных социальных практик, препятствующих исключению пожилых из жизни общества, можно сделать вывод о росте интереса к данной проблеме во многих странах. Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет заключить:

1. Значительно увеличилось количество специальных исследований в области изучения качества жизни людей пожилого возраста. Концептуализация этих исследований организуется в контексте различных методологических подходов (социально-экологического, коммуникативного, ресурсно-потенциального). Значительное распространение получают проектно-ориентированные инновации, связанные с аналитико-диагностическим изучением особенностей развития, социального поведения граждан пожилого возраста, обеспечивающих сохранение когнитивного здоровья.

2. Особый интерес представляют апробированные нами специальные психолого-педагогические практики в учреждениях социального обслуживания, государственные и общественные инициативы по раскрытию и усилению личностного потенциала людей старшего возраста, снижению средовых барьеров, обеспечению доступности всего потенциала социальной среды проживания. Разработанные нами программы профилактики деменции у людей пожилого возраста показали свою эффективность. Полученные результаты исследования позволяют, с одной стороны, улучшать качество жизни людей пожилого возраста, с другой – развивать практики социального включения и предупреждения вторичных неблагоприятных факторов.

Выводы. Новые акценты в социальной политике по отношению к пожилым людям в разных странах обнаруживают общую тенденцию к развитию инклюзивного сознания и созданию соответствующих социально-педагогических, правовых, предметно-пространственных, технических условий. Это находит отражение как в интенсификации комплексных научных исследований, так и в конструировании психолого-педагогических практик профилактики деменции в контексте преодоления социального исключения растущей возрастной группы населения – пожилых граждан.

Перспективами проведенного теоретико-экспериментального исследования являются:

1. Проведение дополнительных исследований когнитивного здоровья у людей пожилого возраста.

2. Разработка психолого-педагогических практик и технологий по профилактике легких когнитивных нарушений (деменции) у людей пожилого возраста, перенесших COVID-19, инсульт и находящихся в трудной жизненной ситуации.

Библиографический список

1. Бородкин Ф.М. Социальные эксклюзии // Социологический журнал. 2000. № 3–4. С. 5–17. URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Borodkin_Soc_zhur_2000_3.pdf
2. Замараева З.П. Ресурсно-потенциальный подход в системе социальной защиты населения: концептуальные основы. Ч. 1 // Вестник Учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. 2014. № 1. С. 103–114. DOI: 10.24866/1998-6785/2018-1/7-18

3. Зритнева Е.И., Тимошенко Н.А. Технологии социально-педагогической работы с пожилыми гражданами в современных учреждениях социального обслуживания // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 165–167.
4. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // THESIS. 1993. Т. 1, вып. 2. С. 94–122.
5. Старцева О.Н., Ильницкий А.Н. Эйджизм и его преодоление в стационарных учреждениях социального обслуживания: методические рекомендации. М., 2018. 43 с.
6. Фуряева Т.В. Социальная инклюзия: теория и практика: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. Вып. 15. 280 с. (Антропология и социальная практика).
7. Фуряева Т.В., Климацкая Л.Г., Фуряев Е.А., Шпаков А.И. Инклюзивный подход в работе с пожилыми людьми: модели преодоления геронтологического эйджизма // Siberian Journal of Life sciences and Agriculture. 2021. Т. 13, № 1. С. 297–314. DOI: https://doi.org/10.12731/2658-6649-2021-13-1-297-314
8. Черенёва Е.А., Сафонова Л.М., Потылицина В.Ю., Черенёв Д.В. Психолого-педагогическое сопровождение людей пожилого возраста как фактор успешного старения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. № 4 (58). С. 54–62. DOI: 10.25146/1995-0861-2021-58-4-303
9. Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. 2015. Т. 12, № 12. С. 133–140.
10. Amann A. Alter und Zukunft. Wissen und Gestalten. Forschungsexpertise zu einem Bundesplan für Seniorinnen und Senioren. Wien, 2012. 78 p.
11. Balz H.J., Benz B., Kuhlmann C. (Soziale) Inklusion–Zugänge und paradigmatische Differenzen // Soziale Inklusion. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2012. P. 1–9.
12. Biniok P., Menke I., Selke S. Social inclusion of elderly people in rural areas by social and technological mechanisms // Ageing and Technology. 2016. P. 93.
13. Bundestag D. Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Altersbilder in der Gesellschaft «und» Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin (Deutscher Bundestag), 2010. 34 p.
14. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. 2011. Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum. URL: https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2011/dv-35-11-sozialraum.pdf. Zugegriffen: 01. August 2017
15. Drilling M., Oehler P. (ed.). Soziale Arbeit und Stadtentwicklung: Forschungsperspektiven, Handlungsfelder, Herausforderungen. Springer-Verlag, 2013. 178 p.
16. Eichler T.A.A., Holz G. Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland: Aelter warden in Quertier – Soizialraumorientierte Unterstuetzung aelterer Menschen. Frankfurt am Main, 2014. 136 p.
17. Felder M., Schneiders K. Inklusion kontrovers. Herausforderungen für Soziale Arbeit. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag, 2016.
18. Graumann S., Offergeld J. SeniorInnen in besonderen Lebenslagen–AdressatInnen Sozialer Arbeit? // Soziale Arbeit in der Krise. Springer VS, Wiesbaden, 2013. P. 185–200.
19. Nasreddine Z.S., Phillips N.A., Bedrian V., et al. The Montreal cognitive assessmnet (MoCA): a brief screening tool for mild cognitive impairment // J Am Geriatr Soc. 2005. Is. 53 (4). P. 695–9.
20. Preißmann Ch. Glück und Lebenszufriedenheit für Menschen mit Autismus. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2016. 184 p.
21. Seifert A., Misoch S. Ältere Personen in der digitalen Gesellschaft // SozialAktuell. 2016. Vol. 48, No. 7/8. P. 34–35.
22. Vermeulen P. Autismus als Kontextblindheit. Göttingen: Based & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2016. 320 p.

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-372

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICES OF DEMENTIA PREVENTION IN THE CONTEXT OF OVERCOMING SOCIAL EXCLUSION OF ELDERLY PEOPLE

T.V. Furyaeva (Krasnoyarsk, Russia)
E.A. Chereneva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article discusses the new accents of social policy in relation to older citizens in different countries based on the idea of social inclusion. The author highlights the main areas of socio-psychological and socio-pedagogical support of the modern elderly in the conditions of state social services.

The *purpose of the article* is to review psychological and pedagogical practices and the results of special foreign studies that identify problems in social interaction and characteristics of the social well-being of the elderly.

The methodological basis of the study includes theoretical and empirical methods: phenomenological, comparative analysis, interpretation, comparison, documentation, psychological and pedagogical diagnostics, in particular, the Montreal Cognitive Function Assessment Scale (MOCA), socio-pedagogical experiment.

Research results. The authors offer the results of their own empirical research related to the identification of difficulties in cognitive development that arise in old age, and also reveal the possible content and organization of psychological and pedagogical assistance.

Conclusion. The article discusses different types of practices for overcoming the social exclusion of the elderly in the context of dementia prevention, in particular, practices of socio-ecological, communicative and resource nature.

The presented results of empirical studies will supplement the data on the psychological and pedagogical support of the elderly and create prerequisites for the development of effective comprehensive measures aimed at increasing the proportion of successful aging.

Keywords: *social policy, social inclusion, elderly citizens, comparative empirical studies, concepts of social inclusion, inclusive-oriented practices.*

Furyaeva Tatiana V. – DSc (Pedagogy), Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: tat.fur130@mail.ru
Chereneva Elena A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Psychology, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: elen_korn@bk.ru

Reference

1. Borodkin F.M. Social exclusions // Sotsiologicheskiy zhurnal (Sociological Journal). 2000. No. 3–4. P. 5–1. URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Borodkin_Soc_zhur_2000_3.pdf
2. Zamaraeva Z.P. Resource-potential approach in the system of social protection of the population: conceptual foundations. Part 1 // Vestnik Uchebno-metodicheskogo obyedineniya vuzov Rossii po obrazovaniyu v oblasti sotsial'noy raboty (Bulletin of the Educational and Methodological Association of Russian universities for education in the field of social work). 2014. No. 1. P. 103–114. DOI: 10.24866/1998-6785/2018-1/7-18
3. Zritneva E.I., Timoshenko N.A. Technologies of social and pedagogical work with elderly citizens in modern social service institutions // Mir nauki, kultury, obrazovaniya (The World of Science, Culture, Education). No. 5 (84). 2020. P. 165–167.
4. Parsons T. The concept of society: components and their relationships // THESIS. 1993. Vol. 1, is. 2. P. 94–122.
5. Startseva O.N., Ilnitsky A.N. Ageism and its overcoming in inpatient social service institutions: methodological recommendations. Mosocw, 2018. 43 p.

6. Furyaeva T.V. Social inclusion: theory and practice: monograph. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafyeva, 2017. Is. 15. 280 p. (Anthropology and social practice).
7. Furyaeva T.V., Klimatskaya L.G., Furyaev E.A., Shpakov A.I. Inclusive approach in working with the elderly: models of overcoming gerontological ageism // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. 2021. Vol. 13, No. 1. P. 297–314. DOI: https://doi.org/10.12731/2658-6649-2021-13-1-297-314
8. Chereneva E.A., Safonova L.M., Potylitsina V.Yu., Cherenev D.V. Psychological and pedagogical support of elderly people as a factor in successful aging // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyev (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2021. No. 4 (58). P. 54–62. DOI: 10.25146/1995-0861-2021-58-4-303
9. Yarskaya V.N., Yarskaya-Smirnova E.R. Inclusive culture of social services // Sotsiologicheskie issledovaniya (Sociological Research). 2015. Vol. 12, No. 12. P. 133–140.
10. Amann A. Alter und Zukunft. Wissen und Gestalten. Forschungsexpertise zu einem Bundesplan für Seniorinnen und Senioren. Wien, 2012. 78 p.
11. Balz H.J., Benz B., Kuhlmann C. (Soziale) Inklusion–Zugänge und paradigmatische Differenzen // Soziale Inklusion. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2012. P. 1–9.
12. Biniok P., Menke I., Selke S. Social inclusion of elderly people in rural areas by social and technological mechanisms // Ageing and Technology. 2016. P. 93.
13. Bundestag D. Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Altersbilder in der Gesellschaft “und” Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin (Deutscher Bundestag). 2010. 34 p.
14. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. 2011. Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum. URL: https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2011/dv-35-11-sozialraum.pdf. Zugegriffen: 01. August 2017
15. Drilling M., Oehler P. (ed.). Soziale Arbeit und Stadtentwicklung: Forschungsperspektiven, Handlungsfelder, Herausforderungen. Springer-Verlag, 2013. 178 p.
16. Eichler T.A.A., Holz G. Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland: Aelter warden in Quertier – Soizialraumorientierte Unterstuetzung aelterer Menschen. Frankfurt am Main, 2014. 136 p.
17. Felder M., Schneiders K. Inklusion kontrovers. Herausforderungen für Soziale Arbeit. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag, 2016.
18. Graumann S., Offergeld J. SeniorInnen in besonderen Lebenslagen–AdressatInnen Sozialer Arbeit? // Soziale Arbeit in der Krise. Springer VS, Wiesbaden, 2013. P. 185–200.
19. Nasreddine Z.S., Phillips N.A., Bedrian V., et al. The Montreal cognitive assessmnet (MoCA): a brief screening tool for mild cognitive impairment // J Am Geriatr Soc. 2005. Is. 53 (4). P. 695–9.
20. Preißmann Ch. Glück und Lebenszufriedenheit für Menschen mit Autismus. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2016. 184 p.
21. Seifert A., Misoch S. Ältere Personen in der digitalen Gesellschaft // SozialAktuell. 2016. Vol. 48, No. 7/8. P. 34–35.
22. Vermeulen P. Autismus als Kontextblindheit. Göttingen: Based & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2016. 320 p.

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-373

УДК 372.8

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Гао Цзин (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Повышение уровня сотрудничества между Китаем и Россией привело к введению китайского языка в школьную программу, а следовательно, необходимости адаптации существующих программ обучения для российских школьников. В статье рассматриваются отличительные особенности двух культур, различия и сходства в языковой и культурной картине мира русских и китайцев, а также их влияние на особенности подбора материалов для составления программы обучения учащихся старших классов.

Цель исследования – выявить основные особенности отбора содержания программы обучения китайскому языку учащихся старших классов российских школ.

Методологию исследования составляют обобщение и анализ исследований различных трудов в области культурных особенностей России и Китая, а также методологии преподавания китайского языка как иностранного.

Результаты. Анализ исследований в области языковой культуры мира России и Китая позволил выявить основные особенности, сходства и различия двух стран. Обе страны развиваются многие столетия, имеют традиционные праздники, особенное отношение к пище и напиткам, религии и поведению. Все это влияет на восприятие информации, освоение материалов, усидчивость и готовность к обучению. Кроме того, китайский язык в значительной степени отличается от русского по фонетике, грамматике и лексике. Русским школьникам сложно научиться иероглифике, так как даже китайцы изучают письменность не менее 7 лет. Произношение многих звуков не имеет аналогов в русском языке, а смысл фраз часто зависит от тональности. Все перечисленные различия, а также имеющиеся сходства в истории и литературе необходимо учитывать при составлении программы обучения российских школьников.

Изучение трудов различных специалистов, а также примерной программы обучения для общеобразовательных организаций позволило уточнить все особенности отбора материалов для эффективного обучения учащихся старших классов.

Заключение. Выявленные в данной статье сходства и различия между языковой и культурной картиной мира России и Китая позволяют определить основные особенности подбора материалов для обучения российских школьников. При подборе материала необходимо учитывать как образовательные аспекты, важные при изучении любого иностранного языка, так и особенности китайской лексики, грамматики, фонетики. Определенные при написании статьи особенности позволят сформировать полноценную программу обучения, направленную на формирование межкультурной коммуникации, которую можно будет использовать для обучения учащихся старших классов российских школ.

Ключевые слова: *языковая картина мира, формирование программы обучения, особенности подбора материалов, ученики старших классов, китайский язык.*

Гао Цзин – аспирант кафедры теории и практики института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва); e-mail: 2303214258@163.com

Постановка проблемы. Китай и Россия в настоящее время сотрудничают в различных областях, что привело к повышенному интересу русских школьников к изучению китайского языка. В связи с этим с 1 сентября 2022 г. он был официально введен в школьную программу всех российских школ. При этом, несмотря на долгое изучение

в России китайского языка, на данный момент не существует полноценно разработанной программы, адаптированной под российских школьников.

Китайская и российская культура формировалась многие столетия и имеет длительную историю. Оба народа имеют свои отличительные черты, обусловленные историческим развитием, особенностями природы, религии, менталитета. При этом в культурной и языковой картине мира русских и китайцев имеются и определенные сходства, позволяющие двум разным народам находить общий язык.

Различия и сходства в картине мира приводят к сложностям в изучении русскими китайского языка, связанным с особенностями лексики, грамматики, фонетики, а также образности восточного языка. По этой причине необходимо тщательно подбирать материал для обучения российских школьников, особенно в старших классах, когда формируются основные компетенции личности.

Цель исследования – выявить основные особенности отбора содержания программы обучения китайскому языку учащихся старших классов российских школ.

Методологию исследования составляют изучение, обобщение и анализ исследований российских, китайских и американских ученых в области культурных особенностей различных стран и методологии преподавания китайского языка как иностранного, а также изучение практического опыта преподавания китайского языка в российских учебных заведениях.

Обзор научной литературы проведен на основании работ таких специалистов, как Волков, Беляева, Гридина, Сяодуань, Гурулева, Калабин и другие, а также образовательных стандартов по китайскому языку, разработанных в России и Китае.

Обобщение полученной из изученных трудов информации позволяет оценить различия и сходства в культуре и языковой структуре России и Китая, изучить особенности преподавания китайского языка как иностранного для российских школьников.

Результаты исследования. Особенности отбора материалов для обучения по разным дисциплинам во многом зависят от картины мира, сложившейся у различных национальностей. В целом модель мира включает в себя несколько компонентов, из которых складывается отношение человека к окружающему миру, обществу, культуре, природе, друзьям и родственникам, собственному поведению. Языковые картины мира у разных национальностей в значительной степени различаются. Так, картина мира русских во многом отличается от картины мира китайцев. Межкультурные сходства и различия необходимо учитывать при формировании программ обучения русских школьников китайскому языку.

На основании исследований можно выделить несколько характеристик языковой картины мира:

– восприятие действительности, сложившееся на основании имеющихся знаний;

– опыт данного народа, накопленный предыдущими поколениями;

– изменение картины во времени, вызванное переменами в менталитете;

– специфичность, вызванная особенностями языка, историей и культурой;

– наивность, в отличие от научных представлений о мире [Сабитова, 2015, с. 50–51].

В формировании языковой картины мира немаловажное значение имеют национальные ценности, возникшие и сформированные за долгие годы, даже века. В целом социологи выделяют три основных вида человеческих ценностей:

– традиционные, которые нацелены на соблюдение норм жизни и поведения;

– современные ценности, которые изменяются в связи с изменениями в мировом сообществе;

– базовые, или наднациональные, ценности, свойственные различным нациям.

При этом социологи считают, что для большинства наций наиболее долговечными считаются традиционные человеческие ценности [Калабина, 2019].

В настоящий момент и в России, и в Китае сформировались языковые картины мира, учитывающие многовековое развитие стран. В рамках данной статьи рассмотрим сходства и различия в культурных особенностях стран, влияющие на формирование языковой картины.

Одним из важных факторов формирования мировоззрения является религия. И в России, и в Китае существует нескольких религий. В Китае успешно сочетаются буддизм, ислам, христианство, католицизм. Каждое из верований направляет человека к благочестию, поклонению высшим силам. В России основной религией считается вера в Христа, но при этом распространены и буддизм, и иудаизм, и даже поклонение старым языческим богам.

Значительные различия наблюдаются в культуре питания, которая сформировалась исходя из национальных особенностей. Например, значительно отличается отношение русских и китайцев к алкоголю. Китайцы предпочитают легкие напитки, повышающие настроение, исторически вино в Китае употребляли произнося длинные деликатные тосты, и в настоящее время эта традиция сохранилась. Особенности отношения к алкоголю русских во многом вызваны тем, что большинство жителей страны проживали на территориях с суровым климатом и крепкий алкоголь использовался для того, чтобы согреться в холодное время суток, а также для обезболивания в случаях болезней или ранений. Пища в странах тоже значительно отличается. Например, в Китае большое внимание уделяется эстетике блюда, его внешнему виду, тонкому сочетанию ингредиентов. В России, наоборот, предпочтительными являются жирные, тяжелые блюда, позволяющие быстро наедаться, препятствующие распространению алкоголя в организме.

У русских и китайцев значительно отличается отношение к цифрам. Китайцы предпочитают четные числа, а русские – нечетные. Существуют и различные любимые и нелюбимые цифры, отношение к которым сформировано на основании религиозных или исторических особенностей. Например, в России несчастливым считается число 13, из-за того что Иуда продал Иисуса и 12 его учеников, а в Китае не любят цифру 4, так как ее произношение созвучно со словом «умереть».

В двух странах существуют праздники, имеющие свои особенности. В Китае традиционные праздники в основном привязаны к лунному календарю и отражают связь народа с природой. В России многие праздники религиозные и привязаны к таким датам, как рождение Христа, его воскрешение и вознесение [Гридина и др., 2018].

Перечисленные культурные особенности непосредственно влияют на языковую культуру мира, формируемую у китайцев и русских с ранних лет. Уже в школьные годы дети имеют определенные представления о правилах поведения, подходах к обучению, восприятии и усваивании новой информации и т.д. Например, китайские школьники более усидчивы, готовы к большому объему информации, русские более активны и стремительны.

Несмотря на то что история и культура в России и Китае существенно различаются, ученые выявляют и значительные сходства, позволяющие говорить о некой культурной идентичности и развиваться странам совместно и активно [Чжан, 2019].

Особенности языковой культуры мира, выделенные в лингвокультурологии России и Китая, позволяют определить ряд различий и сходств, которые отражают пословицы и поговорки, несущие исторические ценности. Так, и в русской, и в китайской культурах существует значительная связь с природой: часто воспеваются образы деревьев, рек, природных явлений, животных, но при этом в русских пословицах на первом месте находятся объекты материального мира, а в китайских – идеального [Ян, 2019].

Особенности национальной и языковой культуры в значительной степени влияют на поведение людей в течение всей жизни. Уже со школьных лет ценности у жителей России и Китая различаются, и это приводит к разнице в восприятии информации. Установлено,

что национальные культурные особенности в значительной степени влияют на организацию труда как во взрослые, так и в школьные годы [Ralston et al., 2008].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что обучение языку, как родному, так и иностранному, в разных странах должно быть организовано по-разному, несмотря на то, что основная цель изучения языка – формирование межкультурной компетенции.

В последние десятилетия культурный обмен между Россией и Китаем набирает обороты в различных направлениях. Растет и интерес русских студентов и школьников к изучению китайского языка, следовательно, возрастает и потребность в преподавании [Артемьев, 2019].

Изучение китайского языка в России осуществляется несколько столетий, но восприятие древнего восточного языка является для русских достаточно сложным из-за особенностей фонетики, грамматики, а также разницы в языковой культуре мира. Поэтому для полноценного освоения китайского языка школьники должны изучать не только орфографию и письменность, но и культуру восточного народа [Волков, 2017].

На основании изучения особенностей культуры русские школьники могут быстрее освоить особенности языковой структуры, происхождения устойчивых выражений, правильность произношения, тональности и других отличных от русского языка характеристик. Именно такой подход позволяет в полной мере сформировать межкультурную компетенцию [Han, 2013, с. 9–12].

Кроме того, необходимо уделять большое внимание такой особенности китайского языка, как образность. В отличие от русского, в китайском языке используются разные образы, подразумевающие наглядное восприятие текстов, а также понятия и устойчивые выражения, смысл которых во многом зависит от произношения и интонации [Малая и др., 2017].

Для полноценного донесения до русских школьников особенностей китайского языка и культуры многие специалисты предлагают использовать развитие критического мышления при помощи регулярного чтения и изучения особенностей письменности. Это позволяет осваивать лексику, грамматику, произношение, вникать в особенности построения фраз.

Рост потребности в изучении китайского языка привел к увеличению исследований в области преподавания и эффективного подбора материалов и методов. Все большее внимание уделяется разъяснению особенностей языковой структуры и развития критического мышления. При этом многие педагоги считают, что донести эту информацию на русском языке достаточно сложно, в том числе из-за того, что ряд звуков китайского языка не имеет аналогов в русском языке [Назарова, 2021].

Считается, что лучше всех преподают китайский язык на высоком уровне в Институтах Конфуция, действующих на территории всей России. В настоящее время работают 17 институтов и более 100 специализированных школ, предлагающих различные занятия и курсы [Center for language, 2013].

При этом эффективными являются не только занятия, проводимые китайскими специалистами. Современными педагогами разработаны различные программы и для комплексного изучения китайского языка, и для развития отдельных навыков, таких как написание иероглифов, говорение, аудирование [Лю Жунь и др., 2014].

Особенное внимание в последние годы уделяется комплексному обучению школьников, так как китайский язык введен в школьную программу. Как и при изучении других иностранных языков, одним из главных элементов программы является учебник. Он служит базовым источником информации и основной составляющей учебно-методического комплекса. Выбор основного учебника зависит от учителя. В настоящее время в России достаточно много различных учебников китайского языка, разработанных как российскими специалистами, так и китайскими педагогами.

При этом пособия, разработанные в КНР, чаще всего используются как дополнительные

материалы, так как не ориентированы непосредственно на российских школьников. Педагогам важно правильно подбирать учебники и пособия, так как в настоящее время не разработана полноценная программа для обучения китайскому языку в рамках школьного образования [Масловец, 2013].

Примерная программа, используемая в настоящее время в школах, разработана на основе федерального государственного образовательного стандарта. На основании данного стандарта предлагается изучение официального языка – Путунхуа, который используется не только в Китае, но и в других странах. В данной программе прописаны основные темы, рекомендованные для изучения в классе и самостоятельной работы, правильность распределения учебных часов и т.д. [Примерная программа..., 2017].

В учебнике по китайскому языку должны быть отражены все основные цели обучения иностранному языку школьников, в том числе:

– формирование толерантности и оптимального отношения к чужой культуре за счет изучения жизни китайского народа, общения со сверстниками, изучения литературы;

– получение и развитие знаний о языке и его особенностях, в том числе расширение словарного запаса, освоение новой лексики;

– формирование необходимого для общения уровня коммуникативной компетенции;

– формирование интереса к дальнейшему изучению нового языка для развития культурного уровня и получения новой информации.

Для достижения перечисленных целей в учебном пособии должны быть отражены:

– основные языковые материалы, такие как буквы, звуки, устоявшиеся фразы и выражения, связные тексты;

– особенности фонетики, грамматики, лексики языка;

– разнообразные темы, затрагивающие различные сферы и ситуации общения;

– способы организационной деятельности, обеспечивающие тренировку на всех уровнях общения: чтение, говорение, аудирование, письмо, самоконтроль и само-обучение.

Оценка уровня владения иностранным языком в настоящее время осуществляется на основании общеевропейской шкалы уровней владения. Для китайского языка специалистами из КНР была разработана отельная уровневая система владения языком. Она имеет достаточно длительную историю, основывается на различных международных документах. Первая специализированная система была опубликована в 2007 г. [Гоцзи ханьюй..., 2007].

В России переход на оценку владения китайским языком по уровневой системе осуществляется постепенно. Совместно российскими и китайскими специалистами разрабатывается система оценки содержания учебного пособия, понятная российским школьникам и педагогам и соответствующая китайской дидактической традиции [Гурулева, 2018].

При составлении школьной программы обучения китайскому языку у ряда педагогов возникает проблема, связанная с изучением письменности. Освоить иероглифику достаточно сложно, даже китайские школьники, пользующиеся иероглифами с самого детства, изучают письменность не менее 7 лет. Российским школьникам освоить непривычные начертания еще сложнее, поэтому необходимо учитывать, что на первых годах обучения можно изучать только минимум, который будет легко усваиваться.

Параллельно с лексикой и грамматикой необходимо подбирать соответствующую фонетику, переходя от простых звуков к сложным. После освоения звуков можно переходить к их сочетанию, произношению целых слов и выражений.

При обучении китайскому языку российских школьников необходимо уделять большое внимание наглядности, то есть использовать в материалах красочные картинки и увлекательные тексты, вызывающие интерес к языку и особенностям культуры.

В старших классах можно переходить к чтению больших текстов несложного содержания. В рамках школьной программы подразумевается изучение 1000 иероглифов с учетом темпов их освоения, возможность полноценно читать тексты появляется как раз к 10-му классу.

Необходимо учитывать, что давать в школе сложные научные или научно-популярные тексты нецелесообразно, лучше использовать газетные статьи, произведения китайских писателей, в обязательном порядке соединяя изучение письменности и произношения с историей и культурой Китая [Кочергин, 2012].

Как и на начальном уровне обучения китайскому языку, в старших классах школы при отборе материала необходимо делать акцент на его особенностях, таких как тональность, иероглифика, слоговый характер и другие. Эти характеристики китайского непосредственно влияют на формирование программы в средней школе. Кроме того, в старших классах необходимо учитывать психологические особенности школьников, давая им те материалы, которые будут подходящими по возрасту и интересными для восприятия.

В целом обучение китайскому языку должно соответствовать главной цели – формированию межкультурной компетенции. Школьники должны уметь общаться на китайском в реальных ситуациях, понимать носителей языка и уметь найти нужные слова и выражения [国际汉语教学通用课程大纲, 2009]. Для этого в старших классах необходимо использовать не только стандартные учебные материалы, но и дополнительные методы обучения, например деловые игры, моделирование, мастер-классы, вебинары с носителями языка и т.д.

При формировании программы обучения для старших классов нужно использовать комбинированные упражнения, позволяющие не только закрепить знания грамматики, лексики и фонетики, но и расширить кругозор школьников. К старшим классам у школьников уже формируются первичные умения общения на китайском языке, и необходимо добавлять упражнения, направленные на активизацию языка и возможность находить решения в сложных ситуациях [Волков, 2017, с. 96–99].

При составлении программы изучения китайского языка в старших классах российских школ учитываются четыре аспекта, значимых для любого иноязычного образования: познание, развитие, воспитание, учение, то есть материал, отбираемый для обучения, должен быть направлен не только на зазубривание звуков, иероглифов, фраз, но и на понимание китайской культуры и истории.

Для эффективного донесения особенностей восточной страны необходимо проводить занятия, на которых будут представлены сравнение природы двух стран, известных личностей в России и Китае, различия и схожесть в историческом плане и современном развитии, описание внешности, сотрудничество и противоборство в области науки, техники, культуры [Примерная программа..., 2017].

Подробное содержание программы обучения для учеников старших классов зависит от того, на каком уровне изучается язык. В 10–11-х классах может осуществляться преподавание как на базовом, так и на углубленном уровне. Изучение на базовом уровне предполагает использование стандартных материалов и пособий, направленных на приобретение начальных навыков, а углубленное изучение требует развернутой программы, включающей дополнительные упражнения для развития критического мышления.

В зависимости от уровня изучения определяются и цели обучения китайскому языку. В ФГОС СОО прописано, что при обучении китайскому языку на базовом уровне школьники к окончанию курса должны обладать коммуникативной компетенцией, способствующей социализации и самореализации. Школьник, прошедший базовый курс, должен обладать таким объемом знаний, который позволит ему воспринимать китайскую культуру, сопоставлять ее с родной, а также использовать его для получения необходимых знаний о восточной стране.

Школьники, которые изучают язык на углубленном уровне, к моменту окончания курса должны освоить уровень языка, позволяющий переводить профильные тексты, а также использовать китайский для углубленного изучения различных областей знаний и учебно-исследовательского процесса [Китайский язык..., 2020, с. 119–128].

Материал для обучения подбирается в соответствии с уровнем и итоговой целью обучения. В старших классах важно поддерживать интерес школьников к изучению китайского языка в связи с увеличением объема получаемой информации. Чтобы не допустить повышенной усталости, снижения желания учить сложный язык и осваивать культуру восточной страны, необходимо правильно подбирать не только содержание материалов, но и методы обучения.

В последние годы все более популярными становятся различные игровые и интерактивные методы, которые снимают эмоциональное напряжение и не позволяют допустить перегрузок школьников во время учебного процесса. Использование таких методов позволяет преодолевать языковые барьеры, повышать интерес к лингвокультурным особенностям китайского языка [Куприян, 2015]. Эффективность интерактивных и игровых методов обучения в старших класса подтверждается исследованием многих ученых и педагогов [Рязанцева, Гаврилюк, 2022].

В XXI в. появилось множество новых методов обучения китайскому языку как иностранному, в том числе на процесс изучения китайского языка во многом повлияло развитие современных технологий. Развитие интернет-сети, возможность удаленного общения в режиме онлайн, создание виртуальных платформ и программ позволяют педагогам не только подбирать весь необходимый материал и пользоваться разнообразными интерактивными методами, но и обеспечивать эффективное общение с носителями языка, которое очень важно для освоения столь сложного языка, как китайский. Современное обучение китайскому языку подразумевает использование целого ряда дистанционных методов, позволяющих эффективно решить нехватку профессиональных кадров и приобщить русских детей к китайской культуре [Цзэн, 2021].

Начиная с 2019 г. большинство учебных заведений было вынуждено внедрять и использовать дистанционные методы образования в связи с эпидемией вируса и самоизоляцией. Вынужденный переход на современные технологии доказал их достаточно высокую эффективность [Беляева и др., 2020]. В настоящее время не только высшие образовательные учреждения, но и общеобразовательные школы активно используют интерактивное обучение, в том числе и на уроках китайского языка.

Таким образом, при отборе содержания обучения китайскому языку необходимо учитывать особенности китайской культуры, разницу в языковой картине мира китайских и русских школьников, а также использовать те моменты в мировоззрении, которые имеют общие черты у двух разных народов. Кроме того, для эффективного изучения китайского языка русскими школьниками нужно поддерживать их заинтересованность, предоставлять для изучения интересные по возрасту и увлекательные материалы, а также использовать дополнительные методы обучения, снижающие напряженность и усталость.

Заключение. В России китайский язык изучают долгие годы, но, несмотря на это, по сей день нет полноценной программы, адаптированной для российских школьников. Это связано с рядом трудностей: различия в культурных особенностях, фонетике, лексике и грамматике.

При этом изучение языковой картины мира обеих стран позволяет сделать вывод, что у китайцев и русских есть ряд общих черт, в том числе длительная история развития нации, разнообразие верований, близость к природе. Сходства в языковой культуре мира позволяют находить способы эффективного донесения особенностей восточного языка до русских школьников.

При отборе материала для обучения необходимо уделять внимание целому ряду аспектов, таких как воспитание, учение, развитие, познание, сопоставление с родной культурой. Программа обучения, основная цель которой формирование полноценной межкультурной коммуникации, должна быть направлена не на зазубривание чужого языка, а на освоение и понимание особенностей китайской культуры и структуры восточного языка.

Кроме того, при отборе материала необходимо уделять внимание наглядности, чтобы быстрее донести образность китайского языка и поддерживать интерес к его дальнейшему изучению.

Библиографический список

1. Артемьев И.А. Отношения России и Китая на современном этапе. Перспективы развития экономических отношений и многостороннего сотрудничества // Архонт. 2019. № 3 (12). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otnosheniya-rossii-i-kitaya-na-sovremennom-etape-perspektivy-razvitiya-ekonomicheskih-otnosheniy-i-mnogostoronnego-sotrudnichestva
2. Беляева Е.А., Грунт Е.В., Салганова Е.И. Образовательные платформы дистанционного образования в российских и китайских вузах: новые вызовы высшей школе // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Социально-гуманитарные науки. 2020. Т. 20, № 4. С. 93–98.
3. Волков К.В. Современные методики обучения китайскому языку: анализ практического опыта // Международный журнал экспериментального образования [Электронный ресурс]. 2017. № 4-2. С. 96–99. URL: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11445
4. Гоцзи ханьюй нэнли бяочжунь [Уровни компетенций владения китайским языком как иностранным (на китайском и английском языках)]. Пекин: Вайюй цзяосюэ юй яньцзю чубаньшэ, 2007. 20/19 с.
5. Гридина Т.А., Коновалова Н.И., Ли Сяодуань. «В час по чайной ложке»: этнокультурная семантика фразеологии с темпоральной семантикой в русском и китайском языках // Язык, культура и «мягкая сила». Гуанчжоу; Екатеринбург: Ин-т европ. яз. и культур Гуандун ун-та иностр. языков и междунар. Торговли; УрГПУ, 2018. С. 98–105.
6. Гурулева Т.Л. Компетенция владения китайским языком: компонентные и уровневые характеристики // Высшее образование в России. 2018. № 7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-vladeniya-kitayskim-yazykom-komponentnye-i-urovnevye-harakteristiki
7. Калабина Е.С. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика: сб. ст. XVII Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. 2019. Пенза: Наука и Просвещение, 2019. С. 252–254.
8. Китайский язык. Второй иностранный язык: метод. пособие для учителя к учебнику А.А. Сизовой, Чэнь Фу, Чжу Чжипин и др. «Китайский язык. Второй иностранный язык. 10 класс. Базовый и углубленный уровни», «Китайский язык. Второй иностранный язык. 11 класс. Базовый и углубленный уровни». М.: Просвещение: People’s Education Press, 2020. 248 с.
9. Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка // Общеметодологические подходы к разработке методики обучения китайскому языку. 2012. URL: http://fictionbook.ru/static/trials/10/01/51/10015146.html#notes_idm140035413200336
10. Куприян А.В. Интерактивное обучение // ИСОМ. 2015. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-2
11. Лю Жунь, Сюй Вэй, Ху Сяо. Совершенствование системы учебных курсов в Институте Конфуция, чтобы содействовали развитию высшего образования в Китае // Высшее образование в Китае. 2014. № 8. С. 56–58.
12. Малая А.Г., Клочкова Н.В., Коротышева Ю.Н., Воронюк Ю.С., Ли Ч.М. Новые педагогические условия обучения китайскому языку // Вестник науки и образования [Электронный ресурс]. 2017. Т. 1, № 7 (31). С. 59–65. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novye-pedagogicheskie-usloviya-obucheniya-kitayskomu-yazyku/viewer
13. Масловец О.А. Критерии выбора и создания учебника китайского языка для средней школы // Вестник Амурского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2013. № 60. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-vybora-i-sozdaniya-uchebnika-kitayskogo-yazyka-dlya-sredney-shkoly
14. Назарова С.А. Современное состояние обучения китайскому языку: изучение и обобщение опыта преподавателей китайского языка // Современные востоковедческие исследования

[Электронный ресурс]. 2021. № 2 (2). С. 13–21. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-obucheniya-kitayskomu-yazyku-izuchenie-i-obobschenie-opyta-prepodavateley-kitayskogo-yazyka

15. Примерная программа по учебному предмету «Китайский язык (второй иностранный язык)» для общеобразовательных организаций. 10–11-е классы (базовый уровень) (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 3 октября 2017 г., протокол № 5/17).
16. Рязанцева А.Д., Гаврилюк М.А. Использование игровых методов обучения говорению на китайском языке в работе с учащимися старших классов // Иностранные языки: лингвистические и лингводидактические аспекты: матер. конф. преподавателей по итогам НИР за 2021 г. и 76-го смотра студенческих научных трудов, Иркутск, 14 апреля 2022 г. / отв. ред. А.В. Федорюк. Иркутск: Аспринт, 2022. С. 215–221.
17. Сабитова З.К. Лингвокультурология: учебник. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 187 с.
18. Цзэн Ю. Дистанционное обучение китайскому // Научный вестник Гуманитарно-социального института: электронный журнал. 2021. № 12. С. 3–5. URL: https://www.researchgate.net/publication/350732272
19. Чжан Лэй. Китайско-российские языковые и культурные различия // Педагогическое образование в России. 2019. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kitaysko-rossiyskie-yazykovye-i-kulturnye-razlichiya
20. Ян В. Паремии с семантикой отсутствия в китайском и русском языках // Многомерность общества: цифровой поворот в гуманитарном знании 3-й молодежный конвент: матер. междунар. студ. конф., Екатеринбург, 14–16 марта 2019 г. Екатеринбург: Уральск. федер. ун-т им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2019. С. 850–853.
21. 国际汉语教学通用课程大纲: 俄汉对照 (Международная программа по обучению китайскому языку: русско-китайская редакция). 北京 (Пекин), 2009.
22. Center for language education and cooperation. URL: http://www.chinese.cn/
23. Han Y. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-Cultural Communication. 2013. Vol. 9, is. 1. P. 5–12. URL: http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/viewFile/j.ccc.1923670020130901.2890/3617
24. Ralston D.A., Holt D.H., Terpstra R.H., Kai-Cheng Y. The impact of national culture and economic ideology on managerial work values: A study of the United States, Russia, Japan, and China // Journal of International Business Studies. 2008. Is. 39 (1). P. 8–26. URL: http://www.jstor.org/stable/25483241

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-373

SPECIAL ASPECTS OF SELECTING CONTENT FOR TEACHING CHINESE TO HIGH SCHOOL STUDENTS

Gao Jing (Moscow, Russia)

Abstract

Problem statement. The increase in the level of cooperation between China and Russia has led to the introduction of Chinese into the school curriculum, and consequently, the need to adapt existing training programs for Russian schoolchildren. This article examines distinctive features of the two cultures, differences and similarities in the linguistic and cultural picture of the world of Russians and Chinese, as well as their influence on the selection of materials for teaching high school students.

The purpose of the study is to identify the main features of the content selection for the Chinese language teaching program applied for high school students in Russian schools.

The methodology of the study consists of generalization and analysis of studies in the field of cultural characteristics of Russia and China, as well as the methodology of teaching Chinese as a foreign language.

Research results. The analysis of studies in the field of linguistic culture of the world of Russia and China revealed the main features, similarities and differences of the two countries. Both countries have been developing for many centuries, have traditional holidays, a special attitude to food, drinks, religion, and behavior. All this affects understanding and remembering of information, diligence and readiness to learn. In addition, Chinese differs significantly from Russian in terms of phonetics, grammar and vocabulary. It is difficult for Russian schoolchildren to learn hieroglyphics, since even the Chinese study their writing system for at least 7 years. Pronunciation of many sounds has no analogues in the Russian language, and the meaning of phrases often depends on the tonality. All these differences, as well as the existing similarities in history and literature, should be taken into account when developing a training program for Russian schoolchildren.

Studying of works by various specialists, as well as exemplary curriculum for general education institutions, helped to clarify all the features of selecting materials for effective teaching of high school students.

Conclusion. The similarities and differences revealed in this article between the linguistic and cultural picture of the world of Russia and China allow us to determine the main features of selecting materials for teaching Russian schoolchildren. When selecting the material, it is necessary to take into account both educational aspects that are important when learning any foreign language, and the peculiarities of Chinese vocabulary, grammar, and phonetics. The features identified by this article will help to form a full-fledged syllabus aimed at the formation of intercultural communication and to use it for teaching high school students in Russian schools.

Keywords: *language picture of the world, syllabus development, features of selecting materials, high school students, Chinese*.

Gao Jing – PhD Candidate, Department of Theory and Practice, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia); e-mail: 2303214258@163.com

References

1. Artemiev I.A. Relations between Russia and China at the present stage. Prospects for the development of economic relations and multilateral cooperation // Arkhont (Archon). 2019. No. 3 (12). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otnosheniya-rossii-i-kitaya-na-sovremennom-etape-perspektivy-razvitiya-ekonomicheskih-otnosheniy-i-mnogostoronnego-sotrudnichestva
2. Belyaeva E.A., Grunt E.V., Salganova E.I. Educational platforms for distance education in Russian and Chinese universities: new challenges for higher education // Vestnik YuUrGU. Seriya: Sotsialno-gumanitarnye nauki (Bulletin of South Ural State University. Series: Social and Humanitarian Sciences). 2020. Vol. 20. No. 4. P. 93–98.
3. Volkov K.V. Modern methods of teaching Chinese: an analysis of practical experience // Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya (International Journal of Experimental Education). 2017. No. 4-2. P. 96–99. URL: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11445

4. Guoji hanyu nengli biaozhun [Competence levels in Chinese as a foreign language (in Chinese and English)]. Beijing: Weiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe, 2007. 20/19 p.
5. Gridina T.A., Konovalova N.I., Li Xiaoduan. “A teaspoon per hour”: ethno-cultural semantics of phraseology with temporal semantics in Russian and Chinese. In: Language, Culture and Soft Power. Guangzhou; Yekaterinburg: Institute of European Languages and Cultures of Guangdong university of Foreign Languages and International Trade; UrGPU, 2018. P. 98–105.
6. Guruleva T.L. Chinese language competence: component and level characteristics // Vysshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia). 2018. No. 7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-vladeniya-kitayskim-yazykom-komponentnye-i-urovnevye-harakteristiki
7. Kalabina E.S. Value orientations as a factor in the life and development of an individual. In: Proceedings of the 17th International Scientific and Practical Conference “Innovative scientific research: theory, methodology, and practice”. In 2 parts, 2019. Penza: Nauka I Prosveshchenie, 2019. P. 252–254.
8. Chinese language. Second foreign language. Methodical manual for teachers to the textbook by A.A. Sizova, Chen Fu, Zhu Zhiping et al. “Chinese language. Second foreign language. Grade 10. Basic and advanced levels”, “Chinese language. Second foreign language. Grade 11. Basic and advanced levels”. Moscow: Prosveshchenie: People's Education Press, 2020. 248 p.
9. Kochergin I.V. Essays on linguodidactics of the Chinese language. In: General methodological approaches to the development of methods for teaching the Chinese language. 2012. URL: http://fictionbook.ru/static/trials/10/01/51/10015146.html#notes_idm140035413200336
10. Kupriyan A.V. Interactive learning // ISOM (Historical and Social-Educational Idea). 2015. No. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-2
11. Liu Run, Xu Wei, Hu Xiao. Improving the system of training courses at the Confucius Institute to promote the development of higher education in China // Vysshee obrazovanie v Kitae (Higher Education in China). 2014. No. 8. P. 56–58.
12. Malaya A.G., Klochkova N.V., Korotysheva Yu.N., Voronyuk Yu.S., Li Ch.M. New pedagogical conditions for teaching Chinese // Vestnik nauki i obrazovaniya (Bulletin of Science and Education). 2017. Vol. 1, No. 7 (31). P. 59–65. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novye-pedagogicheskie-usloviya-obucheniya-kitayskomu-yazyku/viewer
13. Maslovets O.A. Criteria for choosing and creating a Chinese language textbook for secondary school // Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye nauki (Bulletin of the Amur State University. Series: Humanities). 2013. No. 60. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-vybora-i-sozdaniya-uchebnika-kitayskogo-yazyka-dlya-sredney-shkoly
14. Nazarova S.A. The current state of teaching Chinese: study and generalization of the experience of Chinese teachers // Sovremennye vostokovedcheskie issledovaniya (Modern Oriental Studies). 2021. Is. 2 (2). P. 13–21. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-obucheniya-kitayskomu-yazyku-izuchenie-i-obobschenie-opyta-prepodavateley-kitayskogo-yazyka
15. Exemplary syllabus for the discipline “Chinese (second foreign language)” for educational institutions. Grades 10–11 (basic level) (approved by the decision of the Federal Educational and Methodological Association for General Education of October 3, 2017 Protocol No. 5/17).
16. Ryazantseva A.D., Gavrilyuk M.A. Using game methods for teaching Chinese speaking to high school students In: Proceedings of the conference of teachers on the results of research for 2021 and 76th review of student scientific papers “Foreign languages: linguistic and linguodidactic aspects”, Irkutsk, April 14, 2022. Irkutsk: Asprint, 2022. P. 215–221.
17. Sabitova Z.K. Linguistic culture: textbook. Second Edition. Moscow: Flinta; Nauka, 2015. P. 187 p.
18. Zeng Yu. Distance learning Chinese // Nauchnyy vestnik Gumanitarno-sotsial’nogo instituta (Scientific Bulletin of the Humanitarian and Social Institute). 2021. No. 12. P. 3–5. URL: https://www.researchgate.net/publication/350732272

19. Zhang Lei. Sino-Russian linguistic and cultural differences // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Pedagogical Education in Russia). 2019. No. 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kitaysko-rossiyskie-yazykovye-i-kulturnye-razlichiya
20. Yang V. Paremias with the semantics of absence in Chinese and Russian. In: Proceedings of the International student conference “Multidimensionality of society: a digital turn in the humanities – 3rd youth convention”, Yekaterinburg, March 14–16, 2019. Yekaterinburg: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, 2019. P. 850–853.
21. 国际汉语教学通用课程大纲: 俄汉对照 (International Chinese Language Teaching Program: Russian-Chinese Edition). 北京 (Pekin), 2009.
22. Center for language education and cooperation. URL: http://www.chinese.cn/
23. Han Y. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-Cultural Communication. 2013. Vol. 9, is. 1. P. 5–12. URL:http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/viewFile/j.ccc.1923670020130901.2890/3617
24. Ralston D.A., Holt D.H., Terpstra R.H., Kai-Cheng Y. The impact of national culture and economic ideology on managerial work values: A study of the United States, Russia, Japan, and China // Journal of International Business Studies. 2008. Is. 39 (1). P. 8–26. URL: http://www.jstor.org/stable/25483241

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-374

УДК 37.013.46

ФАКТОРЫ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ И СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

И.Р. Крупецких (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье актуализируется проблема необходимости моделирования цифровой образовательной среды, что определяется сразу несколькими аспектами, которые можно выделить в качестве трендов последних двух лет. Основной тренд – это развитие форм образования, вынужденный переход на дистанционное обучение, в том числе и в общеобразовательной школе. Если ранее дистанционное образование было широко распространено в высших учебных заведениях, образовательных организациях профессионального образования, то в последние годы вошло и в общеобразовательную школу. В статье выявлена необходимость моделирования цифровой образовательной среды на основе использования облачных сервисов.

Актуальность темы и необходимость ее развития, разработки, корректировки практикой позволяют говорить о недостаточности разработок на тему моделирования цифровой образовательной среды школы.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение открытых статистических и социологических исследований, опыта работы с педагогами образовательной организации в период противоковидных ограничений, научных работ отечественных и зарубежных специалистов в сфере управления образовательной организацией.

Результаты. На основе деятельностного и компетентностного подходов обоснована необходимость подготовки кадрового потенциала образовательной организации для работы в условиях развития цифровой образовательной среды.

Заключение. Представленная в статье модель цифрового пространства образовательной организации не претендует на законченность, основная идея моделирования – это необходимость развития организационных, технических, технологических, человеческих, социальных, педагогических условий для адаптации образовательной среды к условиям внешней среды, факторам риска. Предлагаемый проект модели образовательной цифровой среды школы предполагает групповое взаимодействие, высокий уровень компетенций в сфере проектирования, в сфере ИКТ, в сфере обучения и воспитания.

Ключевые слова: *цифровое образовательное пространство, цифровые технологии, институализация, взаимодействие, коммуникационные технологии, цифровая компетентность, элементы цифрового пространства школы*.

Крупецких Игорь Ростиславович – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: krupetskikh@yandex.ru

Постановка проблемы. В научной литературе за последние два года появилось достаточное число публикаций на тему внедрения дистанционного школьного образования. Особым фактором, который явился катализатором развития цифровых технологий в образовательном пространстве школы, стало развитие противоковидных ограничений. Из-за пандемии COVID-19 социальная дистанция изменила форму обучения [Largo González, 2021]. При этом аналитики, подводя итоги результатов внедрения дистанционной формы обучения в школе, отмечают, что «только 15 % педагогов имели опыт регулярной работы в дистанте до пандемии, учебная нагрузка на детей выросла от 6 до 10 часов в сутки, 89 % родителей считают, что качество дистанционного образования хуже традиционного, и не желают его продолжения» [Дашковская, 2021].

Цель статьи – обосновать необходимость моделирования цифровой образовательной среды школы.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение открытых статистических и социологических исследований, опыта работы с педагогами образовательной организации в период противоковидных ограничений, научных работ отечественных и зарубежных специалистов в сфере управления образовательной организацией.

Обзор научной литературы проведен с использованием работ отечественных и зарубежных специалистов [Адольф А.В., Адольф К.В., 2022; Гончар, 2021; Хисматулина, Пугачева, 2021; Adzhemov et al., 2020; Largo González, 2021; и др.]. Специалисты сходятся во мнении – организовать современное обучение без использования информационно-коммуникационных технологий в современном обществе нельзя.

Рассматривая актуальность темы исследования, следует обратиться к теории научного знания, которая подразумевает развитие в виде результата познания окружающей действительности и инструмента в получении научного знания [Федоров, Третьякова, 2022; Пашкова, Колесникова, 2022; Широканов, Буслова, 2022]. Специалисты-теоретики освещают предпосылки, положенные в основу построения научной теории. Н.Г. Бондаренко отмечает, что «в современном научном знании получила развитие новая общенаучная картина мира, в основе которой лежат принципы и закономерности развития открытых саморазвивающихся систем» [Бондаренко, 2020]. Формирование цифровой образовательной среды школы являет собой теоретическую проблему, выявленную в ходе освоенного практического опыта работы в период пандемии и в процессе цифровизации различных отраслей и сфер деятельности общества [Kim, Kang, 2022]. Другими словами, открытая система образования в условиях цифровой трансформации нуждается в моделировании, теоретизации различных элементов, развитии.

Специалисты отмечают, что цифровизация радикальным образом трансформирует профессиональную деятельность во многих отраслях [Durczak et al., 2021]. Практика работы педагогов в период пандемии [Miles et al., 2021] актуализирует задачу выявления барьеров, препятствующих внедрению в школьную среду технологических инноваций по сравнению с поставщиками других цифровых услуг, которые находятся в авангарде глобального инновационного развития.

Необходимо дополнительное исследование, которое бы расширило представление о факторах, сдерживающих цифровую трансформацию деятельности школьного педагога, действующего в реальных педагогических условиях, вынужденного преодолевать барьеры, внешние и внутренние, внедрения цифровых технологий [Albizu et al., 2022].

Интерес к теме необходимости моделирования цифровой образовательной среды подогревает запрос на ускоренное внедрение цифровых технологий в экономике и социальной сфере, заложенный в одну из национальных целей развития России до 2030 г. [Николаев, 2022]. Быстрая смена технологий вынуждает постоянно адаптироваться к возникающим инновациям [Саяпина, 2020]. Однако в контексте ускоряющихся перемен и неопределенности школы не успевают обновлять свои образовательные программы, обогащать их новыми знаниями и практиками [Kononiuk et al., 2021].

Восприятие нововведений вместе с другими индивидуальными особенностями и групповыми социально-экономическими характеристиками коллектива педагогов образовательной организации можно рассматривать в качестве детерминант открытости к технологическим инновациям [Pishnyak, Khalina, 2021].

Кроме того, можно говорить о проблеме сопротивления внедрению цифровых инноваций в образовательной школе педагогами. Более глубокое понимание препятствий на пути внедрения технологических инноваций и цифровых технологий, объединенных в единое удобное и эффективное пространство может помочь педагогам в решении наиболее острых проблем образования [Яшин, Иванова, 2022].

Кроме того, в современных условиях для руководителей образовательных организаций стоит проблема оценки открытости педагогов обра-

зовательной организации к инновациям через конструирование соответствующего индекса как элемента модели цифрового образовательного пространства школы, необходим анализ восприятия инноваций посредством выявления факторов отношения к ним [Сметанников, 2022].

Образовательные организации, способные быстро воспользоваться современными цифровыми технологиями, получают преимущество в сравнении с теми, которые не уделяли цифровизации достаточного внимания [Zavyalova et al., 2022], о чем в значительной степени говорят итоги дистанционного обучения в школах в период пандемии.

Учебным заведениям всех уровней следует усилить акценты на формировании универсальных навыков и адаптировать образовательные программы с учетом быстрого обновления производственных технологий и меняющихся требований к компетенциям [Walter, Lee, 2022].

На начальном этапе моделирования цифрового пространства специалисты предлагают классифицировать средства ИКТ, формировать и описывать дидактические задачи, решаемые с использованием ИКТ, выявлять преимущества ИКТ в обучении с учетом индивидуального подхода [Гончар, 2021].

Специалисты отмечают, что платформенные решения формирования цифрового пространства направлены на совершенствование управления информационными технологиями (ИТ) в организациях [Pereira et al., 2021]. Однако сложности с реализацией и дублирование функционала затрудняют их применение в образовательной организации.

Модель цифровой образовательной среды должна учитывать риски внедрения цифровых технологий в образовательное пространство школы. При этом, как отмечают специалисты, «информационная безопасность направлена, прежде всего, на выявление информации, которая может нанести вред здоровью и жизни детей, и ограничение от нее» [Адольф В.А., Адольф К.В., 2022].

«В целевой модели цифровой образовательной среды, утвержденной Министерством просвещения РФ, отмечено, что цифровой образовательный контент должен соответствовать федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и образовательным стандартам для применения в образовательном и воспитательном процессе» [Приказ…].

Обзор аналитических исследований отразил проблемы увеличения нагрузки на учителей, педагогов, учащихся. Основные проблемы дистанционного обучения в период противоковидных ограничений выявлены на основании опроса ЦЭНО РАНХиГС (Центр экономики непрерывного образования. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации), в котором приняли участие более 4 тысяч респондентов (2056 учителей, 2132 родителя школьников и 22 директора школ) (рис. 1).

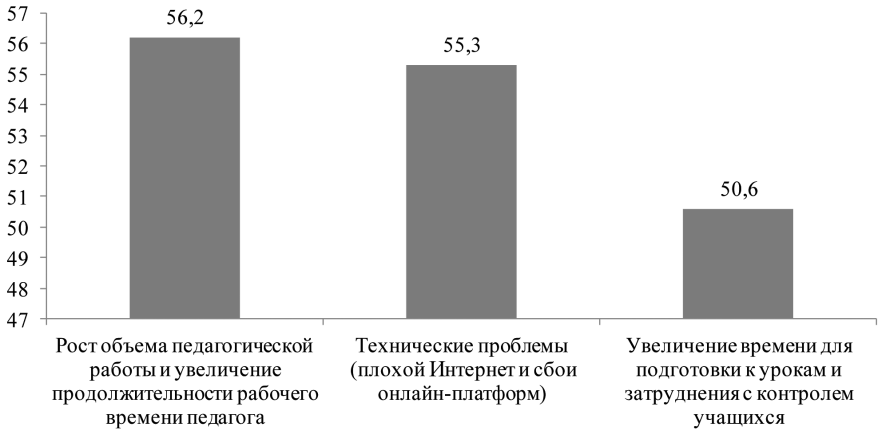

Рис. 1. Основные проблемы дистанционного обучения в период противоковидных ограничений, % (по данным опроса ЦЭНО РАНХиГС)

Fig. 1. The main problems of distance learning during the period of Covid-19 restrictions, %

Специалистами отмечается неготовность учащихся и педагогов к изменению формата обучения. Использовались мессенджеры и социальные сети – ВКонтакте, WhatsApp, Viber; видеоконференции для дистанционного преподавания – через Скайп или Zoom, образовательные платформы, где ученики выполняли задания по школьным предметам и получали обратную связь от преподавателей, – Учи.ру, РЭШ, Веб-Грамотей и другие. Изменение формата обучения на онлайн-формат выявило значительные проблемы, которые были уточнены путем опроса педагогов красноярских школ в количестве 126 человек и 98 родителей. Опрос проводился в марте – мае 2022 г. (рис. 2).

Рис. 2. Основные проблемы реализации дистанционной формы обучения в красноярских школах, % от всех опрошенных
Fig. 2. The main problems of implementing distance learning in Krasnoyarsk schools, % of all respondents

Результаты исследования. Указанные проблемы не нашли решения в рекомендациях Министерства образования РФ на момент написания статьи. Разработка теоретических аспектов, процессы моделирования, использование инструментов прогнозирования развития образования призваны нивелировать возможные проблемы в будущем, так как оценить продолжительность эпидемических мер сложно, несмотря на запуск вакцин. Несомненно, иммунизация значительной доли населения способствует снижению заболеваемости, однако коронавирус способен мутировать, появляются новые штаммы, санитарные ограничения могут возникнуть в любой момент, и при всплеске заболеваемости система образования должна быть готова к современным угрозам, следует адаптировать планы деятельности образовательных организаций с учетом необходимости развития цифровой среды.

Цифровая образовательная среда требует развития. Специалистами рассматривается потенциал цифровых коммуникационных технологий в образовательном пространстве школы, в основе процесса обучения лежат коммуникации преподавателя с целевой аудиторией как в очном, так и дистанционном формате обучения [Хисматулина, Пугачева, 2021]. То есть можно прогнозировать необходимость эффективного моделирования цифрового образовательного пространства

и модель должна соответствовать основным принципам организации цифрового образовательного пространства и способствовать:

– снижению рисков использования цифрового образовательного пространства;

– развитию профессионального мастерства педагога с учетом совершенствования проектных компетенций, информационных и коммуникационных компетенций.

Вопросы соответствия нормативно-правовой базе, стандартам в сфере образования, проведения экспертизы возможно переложить на арендодателя облачных сервисов, то есть формирование модели цифрового образовательного пространства в теории и на практике следует обогатить услугами по сопровождению внедрения цифровых технологий в образовательный процесс.

Специализированные провайдеры информационных услуг оказывают услуги по предоставлению аренды облачных сервисов, технической поддержке, консультационные услуги, услуги разработки программного обеспечения. Необходимо отметить, что за последние годы влияние использования облачных сервисов значительно усилилось как в мировом образовательном пространстве, так и в отечественном. Использование облачных сервисов стало необходимым для увеличения эффективности, мобильности и гибкости системы обучения и управления образовательных процессов. Образовательные организации, в которых хорошо формализованы процессы использования облачных сервисов, способны гораздо лучше прогнозировать образовательный процесс с учетом угроз пандемии и действовать значительно быстрее в условиях перехода на дистанционное обучение.

Электронная информационно-образовательная среда включает несколько элементов, представленных на рис. 3.

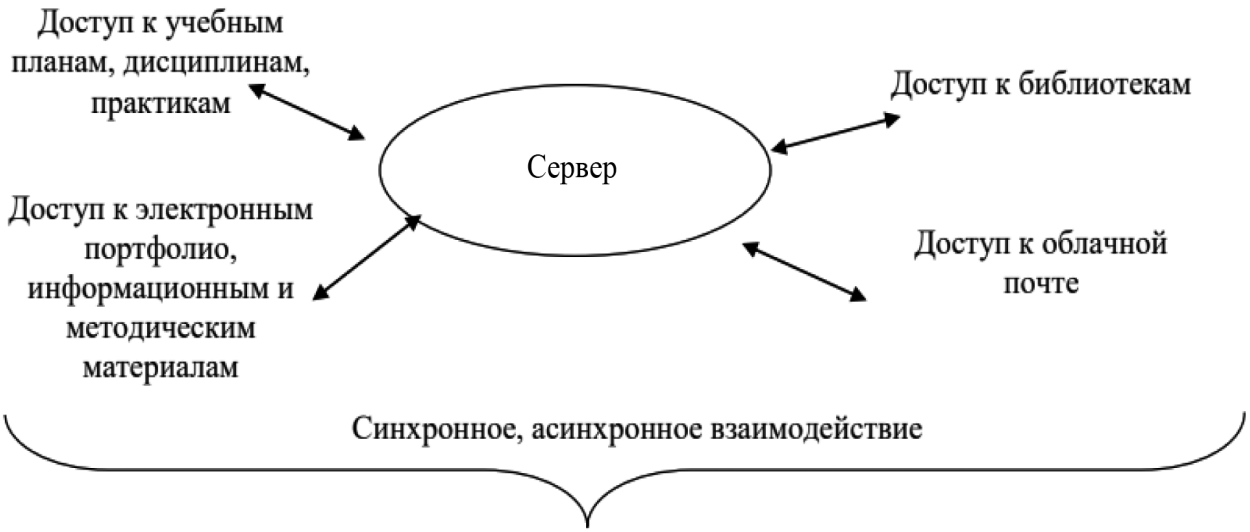

Рис. 3. Элементы электронной информационно-образовательной среды
Fig. 3. Elements of the electronic information and educational environment

Сервер – веб-платформа, позволяющая создать собственное облачное хранилище. Набор функций сервера с облачным хранилищем имеет более расширенный функционал, чем файловые хостинги. В своем хранилище облачный сервис создает не только файловые хостинги, но и закрытое сообщество пользователей, в котором можно совершать аудио-, видеозвонки, переписываться, создавать рабочие задачи и совместно работать (по типу Trello).

Расширение функциональности достигается с помощью добавления приложений. Вход в систему облачного сервиса можно выполнить только под логином-паролем. Алгоритм доступа для работы с облачным образовательным сервисом изображен на рис. 4.

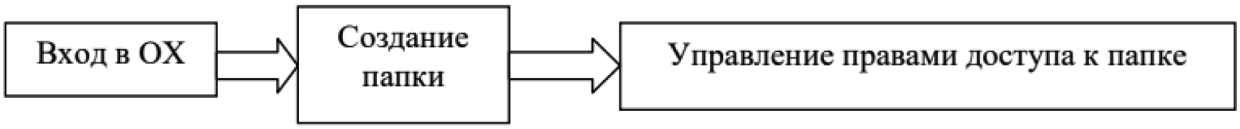

Рис. 4. Алгоритм входа в облачное хранилище для работы с облачным образовательным сервисом
Fig. 4. The algorithm for logging into the cloud storage to work as a cloud educational service

При этом организации, предоставляющие услуги облачного хранения, озабочены проблемами кибербезопасности и минимизации рисков, сопряженных с дистанционным обучением, что позволяет выделить использование облачных сервисов в качестве перспективной и актуальной основы модели цифрового образовательного пространства.

В современных российских условиях существование облачных образовательных сервисов развито недостаточно.

Проект модели образовательной цифровой среды школы предполагает групповое взаимодействие, высокий уровень компетенций в сферах проектирования, ИКТ, педагогики и воспитания.

В некоторых случаях при проектировании может потребоваться непосредственный контакт не с педагогом и образовательной организацией, а с третьими сторонами, например представителями общественности или управлением образования муниципального образования.

Цифровая образовательная модель с использованием облачных сервисов может функционировать с учетом принципов гигномики, то есть с использованием новых возможностей делегирования задач через онлайн-платформы, которые принципиально отличаются от аутсорсинга. Последний, как правило, базируется на временных договоренностях, а гигномика предполагает более широкий выбор в выполнении как основных, так и второстепенных для заказчика задач. Появляются дополнительные форматы заключения контрактов в образовательной среде – не только между образовательными организациями, но и с физическим лицом (например, педагогом, родителем), а также между двумя индивидами.

Заключение. Итак, существенные изменения во взаимодействии между различными образовательными агентами проявили дефициты в теории моделирования образовательного пространства. В некоторой степени практика идет впереди теории и процессы обогащают практику образования. Наблюдаемые изменения в коммуникативных взаимодействиях между участниками образовательного процесса, по-видимому, оправданы более высоким качеством цифрового диалога, который обещает более ответственное и компетентное участие всех сторон как в автономном, так и в цифровом общении.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Адольф К.В. Цифровая среда образовательного процесса: угрозы и перспективы // Актуальные проблемы борьбы с преступностью: вопросы теории и практики: матер. XXV Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Красноярск, 07–08 апреля 2022 г. Красноярск: Сибир. юрид. ин-т Министерства внутр. дел Российской Федерации, 2022. С. 194–196.
2. Бондаренко Н.Г. Научные знания и проблема истины в контексте современной теории познания // Евразийский юридический журнал. 2020. № 7 (146). С. 468–469.
3. Гончар Л.В. Особенности преподавания иностранных языков в цифровом образовательном пространстве // Общество и экономическая мысль в XXI в.: пути развития и инновации: матер. IX Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 65-летнему юбилею филиала, Воронеж, 31 марта 2021 г. Воронеж: Научная книга, 2021. С. 626–628.
4. Дашковская О. Испытание дистантом: как прошли его дети, родители и педагоги? // Вести образования. 2021. 27 окт. [Электронный ресурс]. URL: https://vogazeta.ru (дата обращения 29.06.2022).

5. Николаев С.В. Глобальная цифровизация и необходимость долгосрочного прогнозирования // Будущее экономики России: роль цифросферы. Вызовы, угрозы, решения: монография / под науч. ред. И.М. Братищева. 2-е изд. СПб.: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2022. С. 312–335.
6. Пашкова Н.В., Колесникова А.В. Специфика индивидуального познания // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности, Москва, 04 июля 2022 г.. М.: ИРОК / АЛЕФ, 2022. С. 162–166.
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды». СПС Гарант [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/73335976/?ysclid=l4zq92bxun660585522 (дата обращения: 15.06.2022).
8. Саяпина Н.Н. Инновации в образовании как актуальная проблема современной школы // Инновации и рискологическая компетентность педагога: сб. науч. тр. Шестнадцатой Междунар. заоч. науч.-метод. конф.: в 2 ч. Саратов, 13 марта 2019 г., Саратов: Саратовский источник, 2020. С. 203–206.
9. Сметанников А.А. К вопросу об организации контроля в образовательной организации // Современная педагогика и психология: проблемы и перспективы: матер. V Междунар. студ. науч.-практ. конф., Тверь, 01 марта 2021 г. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2022. С. 10–16.
10. Федоров В.А., Третьякова Н.В. Основы научного поиска: практико-ориентированное учеб. пособие / Министерство просвещения Российской Федерации. Екатеринбург: Рос. гос. профес.-пед. ун-т, 2022. 123 с.
11. Хисматулина Н.В., Пугачева С.А. К вопросу об использовании цифровых коммуникационных систем в современном образовательном пространстве // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2021. № 2 (20). С. 169–172.
12. Центр экономики непрерывного образования / Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://ipei.ranepa.ru/ru/ceno (дата обращения: 20.06.2022).
13. Широканов Д.И., Буслова М.К. Роль понятийно-категориальных структур в научных исследованиях // Общественные и гуманитарные науки: матер. 86-й науч.-техн. конф. профес.-препод. состава, науч. сотруд. и аспирантов (с международным участием), Минск, 31 января – 1 февраля 2022 г. / отв. за изд. И.В. Войтов. Минск: Белорус. гос. технолог. ун-т, 2022. С. 89–93.
14. Яшин С.Н., Иванова О.Е. Современные подходы к менеджменту образовательной организации в условиях рыночной экономики // Актуальные проблемы управления: сб. науч. ст. по итогам VIII Всерос. науч.-практ. конф., Нижний Новгород, 16 ноября 2021 г. / Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2022. С. 160–164.
15. Adzhemov A.S., Shestakov V.V., Manonina I.V. Technical and methodological problems of formation of the educational space of digital university // Informatics and Education. 2020. No. 3 (312). P. 62–70.
16. Albizu M., Estensoro M., Franco S. Vocational education and training and knowledge intensive business services: A promising relationship in the digital era // Foresight and STI Governance. 2022. Is. 16 (2). P. 65–78. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.2.65.78
17. Durczak K., Gnusowski M., Ławrynowicz M. Obstacles to digital innovation in KIBS – The case of law firms in Poland // Foresight and STI Governance. 2021. Is. 16 (1). P. 54–67. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.1.54.67
18. Kim J.-S., Kang J. Exploring the top-priority innovation types and their reasons // Foresight and STI Governance. 2022. Is. 16 (3). P. 6–16. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.3.6.16

19. Kononiuk A., Sacio-Szymańska A., Ollenburg S., Trivelli L. Teaching foresight and futures literacy and its integration into university curriculum // Foresight and STI Governance. 2021. Is. 15 (3). P. 105–121. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.3.105.121
20. Largo González C. Digital space as physical space: an interpretation of the Instagram cultural landscape // Human Being: Image and Essence. Humanitarian Aspects. 2021. No. 1 (45). P. 78–84.
21. Miles I., Belousova V., Chichkanov N., Krayushkina Zh. The impact of the coronacrisis on KIBS sector // Foresight and STI Governance. 2021. Is. 15 (1). 6–18. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.1.6.18
22. Pereira R., Bianchi I.S., da Silva Araújo V.M. Multi-framework implementation of the problem management process // Foresight and STI Governance. 2021. Is. 15 (3). P. 94–104. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.3.94.104
23. Pishnyak A., Khalina N. Perception of new technologies: Constructing an innovation openness index // Foresight and STI Governance. 2021. Is. 15 (1). P. 39–54. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.1.39.54
24. Walter S., Lee J.D. How susceptible are skills to obsolescence? A task-based perspective of human capital depreciation // Foresight and STI Governance. 2022. Is. 16 (2). P. 32–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.2.32.41
25. Zavyalova E., Sokolov D., Kucherov D., Lisovskaya A. The digitalization of human resource management: Present and future // Foresight and STI Governance. 2022. Is. 16 (2). P. 42–51. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.2.42.51

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-374

FACTORS HINDERING AND CONTRIBUTING TO THE DEVELOPMENT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

I.R. Krupetskikh (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article actualizes the problem of the need to model digital educational environment. The problem is determined by several aspects at once, which can be identified as trends of the last two years. The main trend is the development of forms of education, the forced transition to distance learning, including secondary school. If earlier, distance education was widely spread in higher educational institutions, educational organizations of vocational education, then in recent years it has also entered general education schools.

The purpose of this article is to identify the need to model digital educational environment based on the use of cloud services. The relevance of the topic and the need for its development and adjustment by practice, allow us to speak about the insufficiency of developments in terms of modeling digital educational environment in secondary schools.

The methodology of the research consists of analysis and generalization of open statistical and sociological research, experience of working with teachers of educational institutions during the period of Covid-19 restrictions, scientific works of Russian and foreign specialists in the field of management of educational institutions.

Research results. On the basis of the activity and competence approaches, the need is revealed to develop the education personnel potential in parallel with the development of digital educational environment.

Conclusion. The model of digital space of an educational institution presented in the article does not claim to be complete. The main idea of modeling is the need to develop organizational, technical, technological, human, social, and pedagogical conditions for adapting the educational environment to environmental conditions and risk factors. The proposed project of the model of educational digital environment for a secondary school assumes group interaction, a high level of competence in the field of design, in the field of ICT, in the field of pedagogy and education.

Keywords: *digital space; digital technologies; institutionalization; interaction; communication technologies; digital competence; elements of digital space of a secondary school.*

Krupetskikh Igor R. – PhD Candidate, Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: krupetskikh@yandex.ru

References

1. Adolf V.A., Adolf K.V. Digital environment of the educational process: threats and prospects. In: Proceedings of the 15th International scientific and practical conference “Topical problems of combating crime: questions of theory and practice”. In 2 parts. Krasnoyarsk, 07-08 April 2022. Krasnoyarsk: Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2022. P. 194–196.
2. Bondarenko N.G. Scientific knowledge and the problem of truth in the context of modern theory of cognition // Evraziyskiy yuridicheskiy zhurnal (Eurasian Law Journal). 2020. No. 7 (146). P. 468–469.
3. Gonchar L.V. Features of teaching foreign languages in the digital educational space. In: Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference dedicated to the 65th anniversary of the branch “Society and economic thought in the 21st century: ways of development and innovation”, Voronezh, March 31, 2021. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2021. P. 626–628.
4. Dashkovskaya O. Distance learning trial: how children, parents and teachers have passed it? // Vesti obrazovaniya (News of Education) dated October 27, 2021. URL: https://vogazeta.ru (access date: 29.06.2022).
5. Nikolaev S.V. Global digitalization and the need for long-term forecasting. In: The Future of the Russian Economy: the role of the digital sphere. Challenges, threats, solutions: monograph /

Ed. by I.M. Bratishchev. 2nd edition. St. Petersburg: Center for Scientific and Information Technologies “Asterion”, 2022. P. 312–335.

6. Pashkova N.V., Kolesnikova A.V. Specifics of individual cognition. In: Challenges of modernity and strategies for the development of society in the conditions of a new reality, Moscow, July 04, 2022. Moscow: OOO IROK; OOO Izdatelstvo ALEF, 2022. P. 162–166.
7. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 649 dated December 2, 2019 “On approval of the Target model of digital educational environment”. SPS Garant. URL: https://base.garant.ru/73335976/?ysclid=l4zq92bxun660585522 (access date: 15.06.2022).
8. Sayapina N.N. Innovations in education as a topical problem of a modern school. In: Proceedings of the 16th International virtual scientific and methodological conference “Innovations and riskological competence of a teacher”. In 2 parts. Saratov, March 13, 2019. Saratov: Saratovsky istochnik, 2020. P. 203–206.
9. Smetannikov A.A. On the issue of organizing control in an educational organization. In: Proceedings of the 5th International Student Scientific and Practical Conference “Modern Pedagogy and Psychology: Problems and Prospects”, Tver, March 01, 2021. Tver: Tver State University, 2022. P. 10–16.
10. Fedorov V.A., Tretyakova N.V. Fundamentals of scientific search: a practice-oriented textbook. Ministry of Education of the Russian Federation. Russian State Vocational Pedagogical University. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University, 2022. 123 p.
11. Khismatulina N.V., Pugacheva S.A. On the issue of the use of digital communication systems in the modern educational space // Na peresechenii yazykov i kultur. Aktual’nye voprosy gumanitarnogo znaniya (At the intersection of languages and cultures. Topical issues of humanitarian knowledge). 2021. No. 2 (20). P. 169–172.
12. Center for Economics of Continuing Education. Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation. URL: https://ipei.ranepa.ru/ru/ceno (access date: 20.06.2022).
13. Shirokanov D.I., Buslova M.K. The role of conceptual and categorical structures in scientific research. In: Proceedings of the 86th scientific and technical conference of faculty, researchers and postgraduates (with international participation) “Social and humanitarian sciences”, Minsk, January 31 – February 1, 2022. Minsk: Belarusian State Technological University, 2022. P. 89–93.
14. Yashin S.N., Ivanova O.E. Modern approaches to management of an educational organization in a market economy. In: Proceedings of the 8th All-Russian Scientific and Practical Conference “Topical problems of management”, Nizhny Novgorod, November 16, 2021. Nizhny Novgorod: N.I. Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University, 2022. P. 160–164.
15. Adzhemov A.S., Shestakov V.V., Manonina I.V. Technical and methodological problems of formation of the educational space of digital university // Informatics and Education. 2020. No. 3 (312). P. 62–70.
16. Albizu M., Estensoro M., Franco S. Vocational education and training and knowledge intensive business services: A promising relationship in the digital era // Foresight and STI Governance. 2022. Is. 16 (2). P. 65–78. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.2.65.78
17. Durczak K., Gnusowski M., Ławrynowicz M. Obstacles to digital innovation in KIBS – The case of law firms in Poland // Foresight and STI Governance. 2021. Is. 16 (1). P. 54–67. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.1.54.67
18. Kim J.-S., Kang J. Exploring the top-priority innovation types and their reasons // Foresight and STI Governance. 2022. Is. 16 (3). P. 6–16. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.3.6.16
19. Kononiuk A., Sacio-Szymańska A., Ollenburg S., Trivelli L. Teaching foresight and futures literacy and its integration into university curriculum // Foresight and STI Governance. 2021. Is. 15 (3). P. 105–121. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.3.105.121

20. Largo González C. Digital space as physical space: an interpretation of the Instagram cultural landscape // Human Being: Image and Essence. Humanitarian Aspects. 2021. No. 1 (45). P. 78–84.
21. Miles I., Belousova V., Chichkanov N., Krayushkina Zh. The impact of the coronacrisis on KIBS sector // Foresight and STI Governance. 2021. Is. 15 (1). 6–18. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.1.6.18
22. Pereira R., Bianchi I.S., da Silva Araújo V.M. Multi-framework implementation of the problem management process // Foresight and STI Governance. 2021. Is. 15 (3). P. 94–104. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.3.94.104
23. Pishnyak A., Khalina N. Perception of new technologies: Constructing an innovation openness index // Foresight and STI Governance. 2021. Is. 15 (1). P. 39–54. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.1.39.54
24. Walter S., Lee J.D. How susceptible are skills to obsolescence? A task-based perspective of human capital depreciation // Foresight and STI Governance. 2022. Is. 16 (2). P. 32–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.2.32.41
25. Zavyalova E., Sokolov D., Kucherov D., Lisovskaya A. The digitalization of human resource management: Present and future // Foresight and STI Governance. 2022. Is. 16 (2). P. 42–51. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.2.42.51

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-375

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЖИЗНЕСТРОИТЕЛЬСТВА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ю.В. Ольхова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Категория жизненного планирования используется в федеральном образовательном стандарте для описания результатов образования обучающихся средней школы: выпускники должны демонстрировать готовность и способность ставить цели и строить жизненные планы. Однако сам документ не дает определения понятию и системно не описывает условия формирования способности строить и реализовывать жизненные планы. В нашем исследовании предлагается понятие компетентности жизнестроительства, обеспечивающей старшеклассникам готовность и способность строить жизненные планы, описывается ее компонентная и уровневая структура.

Цель статьи – описать особенности развития компетентности жизнестроительства старшеклассников.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения экзистенциальной психологии и педагогики (Л. Бисвангер, М. Хайдеггер, А. Лэнгле, М.И. Рожков, О.И. Андреева и др.), концепция жизненного пути (Ш. Бюлер, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, И.С. Кон), концепция жизненного планирования (О.С. Рапоцевич, А.В. Наприс, И.Н. Астафьева и др.), компетентностный подход к образованию (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Ю.Г. Татур и др.), эколого-личностный подход к изучению образовательной среды (У. Бронфенбреннер, В.А. Ясвин).

В ходе исследования произведен теоретический анализ научных источников по проблеме исследования, разработан и реализован диагностический комплекс, направленный на определение уровней жизнестроительства старшеклассников, применены методы математической обработки данных.

Результаты. В ходе теоретического исследования авторами определены понятия жизненного плана, компетентности жизнестроительства и описаны компоненты компетентности. В ходе эмпирического исследования выделены уровни развития каждого компонента и компетентности жизнестроительства в целом у старшеклассников Красноярска.

Заключение. Сделаны выводы о том, какие компоненты компетентности жизнестроительства старшеклассников развиты на высоком уровне и являются ресурсными для развития других компонентов, какие компоненты требуют целенаправленного развития. Представлено распределение обучающихся по уровням развития компетентности жизнестроительства, сформулировано требование к образовательной среде, обеспечивающей развитие компетентности жизнестроительства старшеклассников.

Ключевые слова: *жизненный план, компетентность жизнестроительства.*

Ольхова Юлия Владимировна – аспирант кафедры психологии института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0002-2905-0074; e-mail: yurta_85@mail.ru

Постановка проблемы. Изменяющиеся социально-экономические условия жизни (VUKA-мир и мир BANI) требуют от личности овладения динамическими качествами, способностями, обеспечивающими успешную адаптацию к окружающей среде [Evseeva et al., 2022; Leopold, 2021]. В то же время жизненные планы старшеклассников рассматриваются как устойчивые образования, не берутся во внимание умения, навыки, качества личности, которые обеспечивают старшеклассникам возможность пересматривать свои жизненные планы в ответ на изменения внешнего и внутреннего мира, вносить коррективы в их реализацию, быть ответственными за изменения, которые их деятельность производит в окружающем мире.

В статье представлены:

1) определение жизненного плана, компетентности жизнестроительства, компонентов

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

компетентности жизнестроительства, данные авторами на основе анализа теоретической литературы;

2) результаты эмпирического исследования, описывающие уровни развития компетентности жизнестроительства.

Методология исследования представлена положениями экзистенциальной психологии и педагогики (Л. Бисвангер, М. Хайдеггер, А. Лэнгле, М.И. Рожков, О.И. Андреева и др.), концепцией жизненного пути (Ш. Бюлер, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, И.С. Кон), концепцией жизненного планирования (О.С. Рапоцевич, А.В. Наприс, И.Н. Астафьева и др.), компетентностным подходом к образованию (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Ю.Г. Татур и др.), эколого-личностным подходом к изучению образовательной среды (У. Бронфенбреннер, В.А. Ясвин).

Для определения уровня развития компетентности жизнестроительства старшеклассников был подобран следующий диагностический комплекс: тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» (МУН) А. Реан, опросник ценностей Ш. Шварца, У. Билски, методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева, опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой, «Предпочитаемые переживания» Б.И. Додонова, тест смысложизненных ориентаций, адаптированный Д.А. Леонтьевым, «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, шкала ответственности Л.И. Дементий. Диагностика позволяет выделить три уровня развития компетентности жизнестроительства: низкий, средний, высокий.

Обзор научной литературы. Определение понятия жизненного плана строится на следующих тезисах, выделенных нами в ходе анализа концепции жизненного пути, жизненного стратегирования и жизненного планирования:

– каждая личность имеет собственные целевые и ценностно-смысловые структуры (Ш. Бюлер) [Buhler, Massarik 1968], которые осмысляются личностью (С.Л. Рубинштейн) и экстериоризируются в рамках индивидуального жизненного пути;

– каждая личность проходит собственный жизненный путь, наполненный различными событиями: внешними, событиями-поступками, событиями внутренней жизни (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.А. Логинова) [Рубинштейн, 2007; Ананьев, 2001];

– жизненный путь имеет этапность, связанную с самоопределением, совершением выбора и реализацией его в жизни (Ш. Бюлер);

– замысел человеческой жизни (К.А. Абульханова-Славская), ее индивидуальный способ организации и регуляции собственной жизни (В.Е. Купченко) выражается в жизненной стратегии [Абульханова-Славская, 1991];

– жизненная стратегия состоит из осознанно запланированных и спроектированных жизненных планов, которые базируются на ценностях личности, ее жизненном опыте и проявляются в жизненной позиции [Илаева, Савина, 2016];

– можно выделить типы жизненных стратегий по источнику управления жизнью (В.Е. Купченко), по типу ориентации – на цель, на ценность, без ориентации [Алиев, 2012];

– жизненный план понимается как направленная активность личности (А.В. Наприс, Е.В. Максимова), включающая этап целеполагания и основанная на представлении о себе как субъекте деятельности во всех сферах жизни, окружающем мире и о своем месте в нем (Е.В. Максимова) [Наприс[1], 1997; Максимова, 2012];

– можно выделить типы жизненных планов, связанных со сферами жизни: профессионально-карьерный (профессиональная деятельность и карьера), матримониальный (семья), эгометарный (саморазвитие и отношения с другими людьми) [Астафьева[2], 2011].

[1] Наприс А.В. Психологическая характеристика личностных жизненных планов и их влияние на поведение осужденных молодежного возраста: на материалах исправит. колоний строгого режима: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06. Рязань, 1997. 220 с.

[2] Астафьева И.Н. Виды жизненных планов и их индивидуально-психологические детерминанты у студентов-выпускников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2011. 22.с.

Жизненный план нами определяется как совокупность действий по достижению цели, определенной на основе представлений о себе, о мире, о своем отношении к миру [Ольхова, Сафонова, 2019].

В основе процесса жизненного планирования лежит процесс самостановления. Согласно определению А. Лэнгле, самостановление – это обретение в соотнесении внешнего и внутреннего мира собственной самоценности, обоснование ее внутренне (в чувствующем отношении к самому себе) и утверждение вовне (в поступках и общении с другими людьми) [Лэнгле, 2020].

На основе определения компетентности Ю.Г. Татура нами сформулировано определение компетентности жизнестроительства – это интегральное свойство личности, характеризующее ее стремление и способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для ответственного создания и реализации жизненных планов [Татур, 2004; Ольхова, Сафонова, 2019].

Компоненты компетентности жизнестроительства сформулированы нами на основе компонентов компетентности, определяемых А.В. Хуторским, И.А. Зимней, Ю.Г. Татуром, они включают:

1. Мотивационный – ведущие мотивы, обеспечивающие запуск жизненного планирования. Особенности мотивационного компонента – это ответ на вопрос, что запускает или потенциально может запускать процесс создания и реализации жизненных планов.

2. Когнитивный компонент – знания, представления о себе, о мире вокруг, о своих отношениях с миром; знания о способах достижения собственных целей, о способах планирования деятельности, о социальных последствиях собственной деятельности и способах изменения мира через собственную деятельность.

3. Эмоционально-волевой компонент – эмоции, испытываемые человеком при создании и реализации собственных жизненных планов, при восприятии изменений, производимых деятельностью в человеке и окружающем мире. Способы перевода эмоциональных состояний на язык действия, знания о способах управления собственными эмоциями и применение этих знаний в деятельности.

4. Ценностно-смысловой компонент – отношение к самому себе, к окружающему миру, осознание собственного места в мире, принятие или отрицание способности менять этот мир, ключевые жизненные принципы.

5. Операциональный компонент – способы реализации собственных целей в рамках жизненного плана, их последовательность.

6. Рефлексивный компонент – мнение человека о результативности деятельности в целом, результативности отдельных ее компонентов, знания об изменениях, производимых деятельностью в человеке и окружающем его мире, описание их причин.

7. Проактивный компонент – действия по закреплению положительных последствий деятельности и (или) ликвидации отрицательных [Хуторской, 2017; Зимняя, 2004; Татур, 2004].

Результаты. В эмпирическом исследовании компетентности жизнестроительства приняли участие 200 обучающихся 9–11-х классов МАОУ СШ № 157 г. Красноярска: 62 мальчика, 138 девочек, 50 обучающихся 9-го, 90 обучающихся 10-го и 50 обучающихся 11-го классов. В ходе исследования были выделены уровни развития компетентности жизнестроительства старшеклассников: высокий, средний, низкий.

Мотивационный компонент компетентности жизнестроительства описывает наличие намерения строить жизненные планы и качественную характеристику этого намерения. В нашем исследовании для изучения мотивационного компонента компетентности жизнестроительства используется тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» (МУН) А. Реана, позволяющий определить мотивационную направленность личности: преобладание мотива достижения успеха или мотива боязни неудачи. Уровни развития мотивационного компонента компетентности жизнестроительства в нашем исследовании представлены следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Уровни развития мотивационного компонента компетентности жизнестроительства старшеклассников

Table 1

Developmental levels of the motivational component of life-building competence in high school students

Показатель	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
Мотивационная направленность личности	Выраженная мотивация боязни неудачи	Склонность к мотивации успеха, склонность к мотивации боязни неудачи, мотивационный полюс не выражен	Выраженная мотивация успеха
В процентах по выборке в целом	3	39,5	57,5

Преобладает мотивация успеха, она отмечается у 57,5 % опрошенных старшеклассников. Это означает, что старшеклассники стремятся реализовать себя, они готовы строить жизненные планы и рассчитывают на то, что эти планы принесут в их жизнь и жизнь других людей позитивные изменения. В мотивации на успех прослеживается желание проявить себя, получить признание от окружающих, характерное для старшего подросткового и юношеского возраста.

Склонностью к мотивации успеха, неопределенным мотивационным полюсом и склонностью к мотивации боязни неудачи обладают 39,5 опрошенных старшеклассников. Это ресурсная зона для развития мотивационного компонента компетентности жизнестроительства.

Мотивация боязни неудачи была диагностирована у 3 % опрошенных старшеклассников. Личности такого типа мотивации малоинициативны. Они либо опасаются ставить перед собой сложные, ответственные цели, либо, наоборот, склонны завышать сложность задачи вследствие недооценки своих возможностей.

В целом можно сказать, что мотивационный компонент компетентности жизнестроительства старшеклассников позволяет им строить и реализовывать жизненные планы.

Когнитивный компонент компетентности жизнестроительства описывает представления о себе, о мире, об отношениях с миром, на основе которых старшеклассники строят собственные жизненные планы. Этот компонент соответствует запусковому этапу жизненного планирования, в ходе которого человек строит представление о себе и о мире вокруг.

Из описанной ваше характеристики мотивационного компонента мы заключаем, что в целом старшеклассники мотивированы на создание собственных жизненных планов, но в этом процессе им нужна поддержка.

Когнитивный компонент в нашем исследовании изучается с помощью методики исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (шкалы: самоуверенность, отраженное самоотношение, закрытость, самопривязанность, самоценность, самопринятие, внутренняя конфликтность) и теста «Смысложизненные ориентации», адаптированного Д.А. Леонтьевым (шкалы: локус контроля – Я, локус контроля – жизнь).

Уровни развития когнитивного компонента компетентности жизнестроительства в нашем исследовании представлены следующим образом (табл. 2).

К высокому уровню нами были отнесены испытуемые, имеющие более 5 совпадений по показателям: высокая самоуверенность, высокое отраженное самоотношение, низкая или средняя закрытость, средняя самопривязанность, высокая самоценность, высокое самопринятие, низкая внутренняя конфликтность, низкое самообвинение, высокий локус контроля – Я и локус контроля – жизнь. Таких по выборке в целом 15 %.

Эти старшеклассники обладают в целом гармоничным, устойчивым, позитивным представлением о себе, о мире, о своих отношениях с миром. Они ценят, принимают и уважают себя, чув-

Таблица 2

Уровни развития когнитивного компонента компетентности жизнестроительства старшеклассников

Table 2

Developmental levels of the cognitive component of life-building competence in high school students

Показатель	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
Самоуверенность	Низкий, средний	Средний, высокий	Высокий, средний
Отраженное самоотношение	Низкий, средний	Средний, высокий	Высокий, средний
Закрытость	Высокая	Средняя, низкая	Низкая, средняя, возможна высокая, компенсируемая высокими значениями отраженного самоотношения
Самопривязанность	Любой уровень в зависимости от сочетания с другими параметрами	Любой уровень в зависимости от сочетания с другими параметрами	Любой уровень в зависимости от сочетания с другими параметрами
Самоценность	Низкий, средний	Средний, низкий	Высокий
Самопринятие	Низкий, средний	Средний, низкий	Высокий, средний
Внутренние конфликты	Высокий	Средний	Низкий, средний
Самообвинение	Высокий	Средний	Низкий, средний
Локус контроля – Я	Низкий, средний	Средний, высокий	Высокий, средний
Локус контроля – жизнь	Низкий, средний	Средний, высокий	Высокий, средний
В процентах по выборке в целом	5,5	79,5	15

ствуют самоценность, редко испытывают внутренние конфликты и умеют с ними справляться, полагаются на себя и стараются находить объяснение происходящим событиям с учетом факторов внешнего и внутреннего мира. Они могут быть достаточно закрыты по отношению к миру, но для них это выбранная закрытость – принятый способ взаимодействия с миром на основе их собственных особенностей. Они могут быть не очень изменчивы, но это сохраняет их стабильность и целостность.

К низкому уровню нами были отнесены испытуемые, имеющие более 4 совпадений по показателям: высокая внутренняя конфликтность, высокое самообвинение, низкая самоценность, низкое самоуважение, низкое самопринятие, низкий локус контроля – Я, низкий локус контроля – жизнь. Таких по выборке в целом 5,5 %.

Эти обучающиеся переживают выраженный кризис идентичности, кризис картины мира. Картина мира нестабильна, противоречива. Они не чувствуют удовлетворенности жизнью, собой, отношениями с миром, не ценят себя, сомневаются в своих силах, думают, что от них в их собственной жизни ничего не зависит, однако в неудавшихся начинаниях они винят себя и видят причину неудач в себе. Такие старшеклассники требуют мягкой поддержки и сопровождения. Они могут демонстрировать отсутствие желаний, целей в жизни, демонстрировать равнодушное отношение к происходящему, за которым скрываются внутренняя растерянность и поиск.

К среднему уровню нами были отнесены все остальные испытуемые. Их представления о себе, мире, отношениях с миром еще нельзя назвать целостными и гармоничными, но в структуре этих представлений уже есть ресурсные характеристики, которые помогают им переживать еще не полностью пройденный кризис идентичности. Это может быть высокая самоценность, высокая или средняя самоуверенность, высокое или среднее самопринятие, низкая или средняя внутренняя конфликтность или самообвинение, высокий или средний локус контроля – Я, локус контроля – жизнь. Их взгляды на себя и мир более позитивны, чем у обладателей низкого уровня, но менее устойчивы, чем у обладателей высокого. Есть жизненные события в прошлом, которые дают им опору в настоящем и позволяют смотреть в будущее.

Эмоционально-волевой компонент компетентности жизнестроительства описывает эмоциональный профиль личности, особенности которого проявляются в реализации жизненных планов (табл. 3).

Эмоционально-волевой компонент в нашем исследовании изучается с помощью шкалы оценки значимости эмоций Б.И. Додонова и шкалы «Самостоятельность» опросника «Стиль саморегуляции поведения В.И. Моросановой.

Таблица 3

Уровни развития эмоционально-волевого компонента компетентности жизнестроительства старшеклассников

Table 3

Developmental levels of the emotional and volitional component of the life-building competence in high school students

Показатель	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
Радостное возбуждение, когда видишь, что добиваешься успешных результатов	Отсутствие переживания в первой пятерке значимых переживаний	Наличие/ отсутствие переживания в первой пятерке значимых переживаний	Наличие переживания в первой пятерке значимых переживаний
Удовлетворение, гордость, подъем духа, когда можешь доказать свою ценность как личности или превосходство над соперниками, когда тобой искренне восхищаются	Отсутствие переживания в первой пятерке значимых переживаний	Наличие/ отсутствие переживания в первой пятерке значимых переживаний	Наличие переживания в первой пятерке значимых переживаний
Чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей	Отсутствие переживания в первой пятерке значимых переживаний	Наличие/ отсутствие переживания в первой пятерке значимых переживаний	Наличие переживания в первой пятерке значимых переживаний
Радость, хорошее настроение, симпатия, признательность, когда видишь дружбу и взаимопонимание, когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей	Отсутствие переживания в первой пятерке значимых переживаний	Наличие/ Отсутствие переживания в первой пятерке значимых переживаний	Наличие переживания в первой пятерке значимых переживаний
Самостоятельность	Низкий	Средний, высокий	Высокий
Эмоциональное отношение к ответственным делам	Низкий	Средний, высокий	Высокий
В процентах по выборке в целом	9,5	77,5	13

Для комфортного жизненного планирования благоприятны наличие у старшеклассников волевой регуляции и способности преодолевать трудности, концентрироваться на деятельности, преодолевать лень, отношение к трудностям как состоянию внешнего и внутреннего мира, которое можно объяснить и изменить, наличие положительных переживаний относительно жизненных планов, связанных с реализацией собственных ценностей, взаимодействием с другими, поиском и обнаружением нового в мире, наличие удовлетворения и радости от достижения успехов.

К высокому уровню эмоционально-волевого компонента мы отнесли испытуемых (13 %) с высоким уровнем самостоятельности, эмоционального отношения к ответственным делам, проявляющим следующие из пяти перечисленных переживаний: радостное возбуждение, когда видишь, что добиваешься успешных результатов; удовлетворение, гордость, подъем духа, когда можешь доказать свою ценность как личности или превосходство над соперниками, когда тобой искренне восхищаются; чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей; радость, хорошее настроение, симпатия, признательность, когда видишь дружбу и взаимопонимание, когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей.

Низкому уровню соответствуют низкая самостоятельность, низкая эмоциональное отношение к ответственным делам, менее трех из перечисленных выше эмоций находятся в пятерке наиболее предпочитаемых. Старшеклассники с такими характеристиками (9,5 %) сложно справляются с жизненными задачами, требующими волевых усилий, испытывают отрицательные эмоции от ответственных дел, им не приносит радость достижение цели, процесс взаимодействия, они не подпитываются собственными успехами.

Средний уровень (77,5 % старшеклассников) представленности эмоционально-волевого компонента характеризуется средним уровнем самостоятельности и эмоционального отношения к ответственным делам, избирательностью в предпочитаемых эмоциях относительно различных типов жизненных планов. Такие люди могут по-разному эмоционально реагировать на задачи одного типа, активность может зависеть от настроения, в течение реализации жизненного плана они могут испытывать то эмоциональный подъем, то спад.

Ценностно-смысловой компонент представлен наличием или отсутствием осмысленности жизни, на основе которого строятся жизненные планы, и ценностным профилем, который обусловливает жизненные выборы, способы взаимодействия с собой, миром, другими людьми (табл. 4).

Ценностный компонент исследуется с помощью теста «Смысложизненные ориентации», адаптированного Д.А. Леонтьевым, и «Ценностного опросника» Ш. Шварца и У. Билски.

Таблица 4

Уровни развития ценностно-смыслового компонента компетентности жизнестроительства старшеклассников

Table 4

Developmental levels of the value-semantic component of life-building competence in high school students

Показатель	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
Общий уровень осмысленности жизни	Низкий	Средний	Высокий
Цели	Низкий, средний	Средний, высокий	Высокий
Процесс	Низкий, средний	Средний, высокий	Высокий
Результат	Низкий, средний	Средний, высокий	Высокий
Ценность доброты	Отсутствие ценности в первой пятерке значимых ценностей	Наличие/ отсутствие ценности в первой пятерке значимых ценностей	Наличие ценности в первой пятерке значимых ценностей
Ценность самостоятельности	Отсутствие ценности в первой пятерке значимых ценностей	Наличие/ отсутствие ценности в первой пятерке значимых ценностей	Наличие ценности в первой пятерке значимых ценностей
Ценность достижения	Отсутствие ценности в первой пятерке значимых ценностей	Наличие/ отсутствие ценности в первой пятерке значимых ценностей	Наличие ценности в первой пятерке значимых ценностей
Ценность безопасности	Отсутствие ценности в первой пятерке значимых ценностей	Наличие/ отсутствие ценности в первой пятерке значимых ценностей	Наличие ценности в первой пятерке значимых ценностей
В процентах по выборке в целом	10	77,5	12,5

Высокому уровню ценностно-смыслового компонента соответствует высокий уровень осмысленности жизни и высокий или средний уровень по шкалам «цели», «процесс», «результат», наличие в приоритетных ценностях трех из четырех наиболее значимых для жизненного планирования: доброта, самостоятельность, достижения, безопасность.

Старшеклассники с высоким уровнем ценностно-смыслового компонента (12,5 %) обладают осмысленностью жизни, у них есть цели в будущем, которые придают им осмысленность

настоящего, они воспринимают процесс жизни как интересный, насыщенный эмоциями, получают удовольствие от жизни сейчас и удовлетворены своим прошлым опытом, ценят самостоятельность, при этом готовы помогать другим людям, стремятся к достижениям, для них важны комфорт и безопасность.

Низкий уровень отмечается у старшеклассников (10 %), которые не обладают осмысленностью жизни: у них нет жизненных целей, они не получают удовольствие от настоящего, им не на что опереться в будущем, их не интересует успех, им важны комфорт, удовольствие от жизни здесь и сейчас, они проживают жизнь на уровне реагирования, а не на уровне сознательного жизненного планирования.

Средний уровень говорит о нестабильности и ситуативности осмысленности жизни, недостаточно сформированной способности к целеполаганию, возможно, представители этого типа не удовлетворены жизнью сейчас, но им есть на что опереться в прошлом, или, наоборот, в настоящем они чувствуют себя достаточно комфортно, а в прошлом у них есть события, которые они не могут назвать ресурсными. Они ценят удовольствие от момента жизни, комфорт, устойчивые отношения, но при этом им также важны самостоятельность и самоутверждение. Старшеклассников с таким типом большинство – 77,5 %.

Операциональный компонент компетентности жизнестроительства старшеклассников описывает особенности собственно планирования и реализации жизненных планов: особенности целеполагания, планирования, учета внешних ресурсов, способов построения отношений с людьми в процессе жизненного планирования. Исследование операционального компонента проводилось с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой и методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири.

При исследовании результатов методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири мы выделили 4 типа стратегий в межличностных отношениях.

1-й тип: подчинение при дружелюбном настрое и настрое на сотрудничество. Такие люди легко принимают задачи, поставленные им другими людьми, настроены на взаимодействие, комфортно принимают роль исполнителей.

2-й тип: лидерство при дружелюбном настрое и настрое на сотрудничество. Это люди, готовые взять ответственность за себя и за других, способные организовать совместную деятельность с комфортными отношениями внутри, лидерство сопровождается учетом позиций других людей.

3-й тип: лидерство при агрессивно-конкурентном настрое. Это люди, стремящиеся занять лидирующие позиции с целью реализации собственных желаний и потребностей без учета позиции других людей.

4-й тип: подчинение при агрессивно-конкурентом настрое. Это люди, не предъявляющие притязаний на лидерство, при этом сложно выполняющие роль исполнителя. Принятие задач извне сопровождается внутренней и внешней конфликтностью (табл. 5).

Таблица 5

Уровни развития операционального компонента компетентности жизнестроительства старшеклассников

Table 5

Developmental levels of the operational component of life-building competence in high school students

Показатель	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
Общий уровень саморегуляции	Низкий, средний	Средний, высокий	Высокий
Стратегия взаимодействия	3-й, 4-й типы стратегий взаимодействия	1-й или 2-й; 3-й или 4-й тип стратегий взаимодействия	1-й или 2-й тип стратегий взаимодействия
В процентах по выборке в целом	7,5	48	44,5

Высокому уровню соответствует высокий уровень самоорганизации, умение брать на себя лидерские функции, сочетающееся с дружелюбием, или способность комфортно подчиняться, принимая задачу извне и при этом дружелюбно относиться к окружающим. Среди старшеклассников 44,5 % респондентов с таким уровнем.

Низкому уровню (7,5 %) соответствует низкий или средний уровень саморегуляции в сочетании с 3-м или 4-м стилем взаимодействия с другими людьми. Эти старшеклассники претендуют на лидерство, причем не обладая достаточными способностями планировать и реализовывать деятельность, ставить цели, соотносить ресурсы, перестраиваться в процессе, они не стремятся выстраивать дружелюбные отношения с другими. Либо они склонны подчиняться, при этом у них недостаточно навыков самоорганизации для выполнения задач извне, но и к выстраиванию отношений, которые бы помогали компенсировать их организационные дефициты, они тоже не готовы.

Средний уровень (48 %) представлен двумя типами. У первого типа средние способности к саморгуляции, планированию, целеполаганию, учету ресурсов, гибкости, но они компенсируются комфортным стилем взаимоотношений с другими людьми: они либо претендуют на лидерство с учетом мнений и потребности группы, и при этом их собственные способности к организации деятельности могут быть уравновешены способностями других людей, либо они готовы подчиняться и выполнять внешне поставленные задачи, сохраняя комфортные отношения с другими людьми. У второго типа высокие способности к организации деятельности, которыми компенсируются не очень комфортные стратегии взаимоотношения. С такими людьми может быть не очень комфортно в межличностном общении, но поставленные ими лично или извне задачи будут выполненны качественно.

Рефлексивный компонент компетентности жизнестроительства описывает рефлексивные способности личности, способности вырабатывать личное отношение к происходящей ситуации, адекватно учитывая внешние и внутренние факторы. Для исследования рефлексивного компонента мы использовали опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова), позволяющий определить ведущий тип рефлексии: системная рефлексия, интроспекция и квазирефлексия.

Уровни выраженности рефлексивного компонента соотносятся с типами рефлексии: высокий уровень – системная рефлексия (48 %), средний уровень – интроспекция (12 %), низкий уровень – квазирефлексия (40 %).

Системная рефлексия преобладает как по выборке в целом (48 %), так и по всем другим группам испытуемых. Системная рефлексия основана на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны, она позволяет человеку одновременно видеть полюс субъекта и полюс объекта [Леонтьев, Осин, 2014]. Системная рефлексия является базой для высоких уровней проявления компетентности жизнестроительства. Д.А. Леонтьев считает этот тип рефлексии наиболее адаптивным и связанным с самодетерминацией. У одиннадцатиклассников системная рефлексия значительно преобладает над другими типами (62 %), а квазирефлексия (34 %) – над интроспекцией (4 %).

Системной рефлексией обладают около половины старшеклассников, вторая половина находится на стадии ее формирования: у 40 % по всей выборке преобладает квазирефлексия, у 12 % – интроспекция.

Такие показатели свидетельствуют о том, что рефлексивный компонент компетентности жизнестроительства старшеклассников требует развития. Системная рефлексия требует поддержания, наличия рефлексивных практик, чтобы достигнутый уровень укреплялся в процессе образования. Квазирефлексия и интроспекция требуют развития до уровня системной рефлексии.

Проактивный компонент компетентности жизнестроительства связан со способностью человека замечать изменения в мире (внутреннем, внешнем, мире других людей), произведенные реализацией его жизненных планов, а также способностью и готовностью закреплять положительные изменения и компенсировать негативные.

Исследование проактивного компонента компетентности жизнестроительства старшеклассников связано с исследованием локуса контроля и ответственности, для этого нами были использованы опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера и опросник «Ответственное поведение» Л.И. Дементий (табл. 6).

Таблица 6

Уровни развития проактивного компонента компетентности жизнестроительства старшеклассников

Table 6

Developmental levels of the proactive component of life-building competence in high school students

Показатель	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
Локус контроля	Экстернальный	Нормальные значения	Интернальный
Общий уровень ответственности	Низкий, средний	Средний, высокий	Высокий, средний
В процентах по выборке в целом	57,5	17,5	25

Высокому уровню проактивного компонента соответствует интернальный локус контроля и высокий или средний уровень ответственности. Такие старшеклассники (25 %) могут анализировать ситуацию и определять объективные причины происходящего, они берут на себя ответственность, готовы компенсировать негативные последствия собственной деятельности и закреплять позитивные.

Низкому уровню соответствуют экстернальный локус контроля и низкий или средний уровень ответственности. Такие старшеклассники не видят себя причиной происходящих событий, собственные неудачи оправдывают событиями и факторами внешнего мира, не берут на себя ответственность. Низкий уровень у респондентов преобладает – 57,5 %.

Средний уровень соответствует неопределенному пока локусу контроля и среднему уровню ответственности. Таким старшеклассникам 17,5 %) нужна помощь в анализе ситуации, поиске факторов и причин, условий, ответственность ситуативная: в каких-то ситуациях они готовы отвечать за изменения, произведенные их деятельностью, в каких-то нет.

Распределение испытуемых по уровням согласно компонентам выглядит следующим образом (табл. 7).

Таблица 7

Распределение испытуемых по уровням развития компонентов компетентности жизнестроительства, в %

Table 7

Distribution of subjects by developmental levels of life-building competence components in percent

Компоненты компетентности жизнестроительства	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
Мотивационный компонент	3	39,5	57,5
Когнитивный компонент	5,5	79,5	13
Эмоционально-волевой компонент	9,5	77,5	13
Ценностно-смысловой компонент	10	77,5	12,5
Операциональный компонент	7,5	48	44,5
Рефлексивный компонент	48	12	40
Проактивный компонент	57,5	17,5	25

Наибольшее количество низкого уровня развития отмечается по рефлексивному и проактивному компоненту: практически половина старшеклассников обладает квазирефлексией, не берет на себя ответственность и не воспринимает себя как источник перемен в мире.

Наибольшее количество высокого уровня развития отмечается по мотивационному компоненту – старшеклассники нацелены на успех, расположены к созданию и реализации жизненных планов, а также по операциональному компоненту – у них отработаны успешные способы взаимодействия с людьми, они могут ставить цели, планировать, реализовывать собственные планы.

Наибольшее количество среднего уровня развития отмечается по когнитивному, эмоционально-волевому, ценностно-смысловому компонентам. Можно заключить, что сфера представлений о себе и мире, отношении к себе и к миру, способах восприятия себя и мира вокруг у старшеклассников находится на этапе формирования.

Старшеклассники уже довольно успешны в реализации деятельности – в ее планировании, пошаговой реализации, они готовы осуществлять различную деятельность, но еще недостаточно крепки, устойчивы их связи с собой и миром, целостная картина мира и целостное представление о себе еще не сформированы, от этого проявляются эмоциональная нестабильность, сложности в оценке поступков, последствий деятельности, проявлении ответственности.

В качестве ресурсных для развития компетености жизнестроительства старшеклассников можно назвать мотивационный и операциональный компоненты, а также рефлексивный компонент отдельных обучающихся. На уровне образовательной среды это говорит о том, что формирующая программа может опираться на деятельностные форматы, в которых старшеклассники будут создавать индивидуальные и групповые проекты.

Требующими особого внимания и целенаправленного развития можно назвать когнитивный, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой и проактивный компоненты. Соответственно, образовательная среда должна содержать форматы, обеспечивающие рефлексию, анализ ситуаций, работу с событиями жизни, осознанное проявление ответственности, практики ответственности (табл. 8).

Таблица 8

Уровни развития компетентности жизнестроительства старшеклассников

Table 8

Developmental levels of life-building competence in high school students

Компонент	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
Когнитивный	Низкий, средний	Средний	Высокий
Операциональный	Низкий, средний, высокий	Средний, высокий, низкий	Высокий
Рефлексивный	Низкий, средний	Средний, низкий	Высокий, средний
Проактивный	Низкий	Средний, низкий	Высокий, средний
Мотивационный	Низкий, средний	Средний, низкий	Высокий, средний
Эмоционально-волевой	Низкий, средний, высокий	Средний, низкий	Высокий, средний
Ценностно-смысловой	Низкий, средний, высокий	Средний, низкий	Высокий, средний
В процентах по выборке в целом	31	60	9

Высокому уровню компетентности жизнестроительства соответствуют высокие уровни развития всех компонентов или высокий уровень когнитивного, операционального компонентов и высокий или средний уровень развития всех остальных компонентов. У обладателей высокого уровня (9 %) хорошо сформировано ядро компетентности: они обладают целостными, непротиворечивыми представлениями о себе и о мире, ценят и уважают себя, при этом обладают высокими способностями учитывать внешние условия, позиции других людей, они

гибки и самостоятельны. Они способны ставить цели и достигать их не в ущерб другим людям, строя при этом надежные комфортные отношения, отвечая за свои поступки и умея компенсировать негативные последствия своей деятельности, если они возникают.

Низкому уровню компетентности жизнестроительства соответствует низкий или средний уровень когнитивного компонента в сочетании с низким уровнем проактивного компонента, этому сопутствует также либо низкий уровень рефлексивного компонента или средний или низкий уровень операционального. Низкий уровень когнитивного компонента обусловливает низкий уровень проактивного, они образуют взаимозависимость. Низкий уровень когнитивного компонента так же обусловливает отсутствие высокого уровня эмоционально-волевого и ценностно-смыслового компонентов. У испытуемых этого уровня может быть и высокий или средний уровень операционального компонента, но при низком когнитивном не происходит компенсации. Обладатели низкого уровня коммуникативной компетентности не имеют целостной картины мира, они могут преувеличивать значимость какой-либо одной составляющей мира (внутренний мир, внешний, мир других людей), преуменьшая другие. Это ведет к дисбалансу: они либо сильно погружены в себя, проявляют конформность, стремятся угождать другим, могут даже преуспевать в этом и быть достаточно эффективными, вместе с тем их собственные цели, ценности, желания остаются неосмысленными и нереализованными, они могут действовать, хотя эти действия нельзя назвать реализацией их собственных жизненных планов. Они могут быть чересчур уверенными в себе, знать себе цену, но при этом «идти по головам», не учитывать внешние обстоятельства и позиции других людей, могут быть деспотичными и авторитарными, их цели достигаются, однако контакт с другими людьми и внешним миром разрушается. Они могут преувеличивать значимость внешнего мира, что ослабляет их веру в себя, возможность рассчитывать на собственные ресурсы, у них нет внутренних опор, часто им кажется, что они не управляют собственной жизнью, а жизнь подчинена судьбе, злому року или стечению обстоятельств. Они также могут быть вполне эффективны при решении задач, поставленных извне, но собственные задачи ими не ставятся и не реализуются. Таких старшеклассников треть – 31 % испытуемых.

Среднему уровню соответствует средний уровень когнитивного компонента, и наблюдается преобладание средних уровней по всем компонентам. При этом что-то может быть представлено на низком уровне (но низкие уровни не преобладают), что-то на высоком (но высокие уровни тоже не преобладают). Этот уровень строится на основе среднего уровня когнитивного компонента. У испытуемых с данным уровнем компетентности жизнестроительства еще не сформирована целостная картина мира, гармоничное представление о себе, о мире, о своих отношениях с миром, но в этом представлении у них достаточно точек опоры, чтобы иметь жизненные планы и реализовывать их частично самостоятельно, частично совместно со значимыми людьми. Если они не совсем довольны собой, принимают себя настоящих, то у них есть значимые события в прошлом, в которых они чувствовали себя сильными, талантливыми, принимаемыми миром. Или, наоборот, если таких событий в прошлом недостаточно, то в настоящем они могут найти то, что дает им ощущение самоценности и самопринятия. Оно может быть нестабильным, но в целом их отношение к себе и к миру больше позитивное, нежели негативное, больше гармоничное, чем дисгармоничное, хотя могут случаться эпизоды, в которых они чувствуют себя очень неуверенно и даже депрессивно. У них средние способности к самостоятельной реализации деятельности: они могут начать и не закончить, могут все хорошо продумать, но не учесть какое-то важное условие, которое может свести на нет все их начинания. Такие ситуации могут быть весьма частыми, но они уже знают, как с ними справляться, они могут находить опоры в других людях. У них средний уровень ответственности и рефлексии: они не всегда могут установить связь происходящего

со своими собственными действиями. Таких старшеклассников большинство – 60 %.

Заключение. В ходе исследования определены понятие компетентности жизнестроительства, ее компонентная и уровневая структура, описаны особенности развития каждого компонента, выделены и описаны уровни развития компетентности жизнестроительства, сделаны следующие выводы.

Компетентность жизнестроительства определяется как интегральное свойство личности, характеризующее стремление и способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для ответственного создания и реализации жизненных планов.

Компетентность жизнестроительства имеет компонентный состав и уровневую структуру. Компонентами жизнестроительства являются: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой, операциональный, рефлексивный, проактивный.

Наиболее развитыми компонентами компетентности жизнестроительства старшеклассников являются: мотивационный и операциональный компонент, а также рефлексивный компонент отдельных обучающихся; требуют коррекции и целенаправленного развития когнитивный, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой и проактивный компоненты.

Выделены уровни развития компетентности жизнестроительства старшеклассников: большинство обладает средний уровнем – 60 % опрошенных, 9 % старшеклассников обладают высоким уровнем, 31 % – низким уровнем развития компетентности жизнестроительства.

Образовательная среда, обеспечивающая развитие компетентности жизнестроительства должна давать возможность обучающимся увеличивать показатели по отдельным компонентам, а также способствовать переходу из одного уровня развития компетености жизнестроительства на более высокий.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 160 с. URL: http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document214.pdf
2. Алиев Ш.И. Понятие и типы жизненных стратегий // Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки. 2012. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-tipy-zhiznennyh-strategiy (дата обращения: 20.11.2022).
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. URL: https://antistres.pp.ua/wordpress/wp-content/uploads/2012/02/267799_07948_ananev_b_g_o_problemah_sovremennogo_chelovekoznaniya.pdf
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с. 3-е изд. (Мастера психологии). URL: https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=partner-pub-9852498454530948:5868091131&q=https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/psikhologija/ananev_chelovek_kak_predmet_poznanija/22-1-0-3830&sa=U&ved=2ahUKEwi7mv_2nILmAhWB-yoKHdqxCt0QFjAAegQIABAC&usg=AOvVaw06JWw8v9xkEIqeyG1WHKr0
5. Бинсвангер Л. Экзистенциальный анализ / пер. под ред. С. Римского. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2014. С. 272.
6. Дементий Л.И., Купченко В.Е. Жизненная стратегия личностей с различным типом ответственности // Вестник ОмГУ. 2011. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennaya-strategiya-lichnostey-s-razlichnym-tipom-otvetstvennosti (дата обращения: 20.11.2022).
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании (Авторская версия). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf
8. Илаева Р.А. Савина Р.А. Сущность жизненной стратегии и ее типологии // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25635 (дата обращения: 15.11.2018).

9. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «Хорошая» и «Дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-horoshaya-i-durnaya-ot-obyasnitelnoy-modeli-k-differentsialnoy-diagnostike (дата обращения: 27.11.2022).
10. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: сб. ст.: пер. с нем. / вступ. ст. С.В. Кривцовой. 4-е изд. М.: Генезис, 2020. 159 с.
11. Максимова Е.В. Педагогическое сопровождение формирования жизненных планов будущих сотрудников правоохранительных органов // Вестник СВФУ. 2012. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-formirovaniya-zhiznennyh-planov-buduschih-sotrudnikov-pravoohranitelnyh-organov-1 (дата обращения: 20.11.2022).
12. Ольхова Ю.В., Сафонова М.В. Компетентность жизнестроительства: категория жизненного планирования в компетентностном подходе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 4 (50). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-zhiznestroitelstva-kategoriya-zhiznennogo-planirovaniya-v-kompetentnostnom-podhode (дата обращения: 20.11.2022).
13. Ольхова Ю.В., Сафонова М.В. Ценностно-смысловой компонент компетентности жизнестроительства как основа для проектирования образовательной среды в экзистенциальной парадигме // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovoy-komponent-kompetentnosti-zhiznestroitelstva-kak-osnova-dlya-proektirovaniya-obrazovatelnoy-sredy-v (дата обращения: 20.11.2022).
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Спб.: Питер, 2007. 713 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Dosnovu_obzhey_psc.pdf
15. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара (авторская версия). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325221547.pdf
16. Теория и практика экзистенциальной психологии: пер с англ. / под ред. С. Римского. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2018. 336 с. URL: https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785941938575.html
17. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya (дата обращения: 22.07.2022).
18. Bronfenbrenner U. The ecology of human development (experiments by nature and design). Cambridge: Harvard University Press, 1979, 349 p. URL: https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
19. Buhler C., Massarik F. The course of human life: A study of goals in the humanistic perspective. N.Y., 1968.
20. Evseeva S., Evseeva O., Rawat P. Employee development and digitalization in BANI world. In: Proceedings of the International Scientific Conference on Innovations in Digital Economy. Springer, Cham, 2022. P. 253–264. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-14985-6_18
21. Leopold M.J. OKR-strategy development and implementation in an agile environment: Introduction to the world's most successful framework for strategy execution in the 21st century. BoD–Books on Demand, 2021. URL: https://books.google.ru/books?id=FbIgEAAAQBAJ&lpg=PA4&ots=VDqciVSE8Q&dq=VUKA%20world&lr&hl=ru&pg=PA5#v=onepage&q=VUKA%20world&f=false

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-375

FEATURES OF DEVELOPMENT OF LIFE-BUILDING COMPETENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Yu.V. Olkhova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The category of life planning is used in the Federal Educational Standard to describe the educational outcomes of secondary school students: graduates must demonstrate the willingness and ability to set goals and make life plans. However, the document itself does not define the concept and does not systematically describe the conditions for the formation of the ability to set and implement life plans. Our study proposes the concept of life-building competence, which provides high school students with the readiness and ability to make life plans, describes its component and level structure.

The purpose of the article is to describe the features of the development of life-building competence in high school students.

The theoretical and methodological basis of the study includes the provisions of existential psychology and pedagogy (L. Biswanger, M. Heidegger, A. Langle, M.I. Rozhkov, O.I. Andreeva, etc.), the concept of the life path (Sh. Buhler, S. L. Rubinshtein, B.G. Ananiev, I.S. Kon), the concept of life planning (O.S. Rapotsevich, A.V. Napris, I.N. Astafyeva, etc.), competence-based approach to education (I. A. Zimnyaya, A.V. Khutorskoy, Yu.G. Tatur, etc.), ecological-personal approach to the study of the educational environment (W. Bronfenbrenner, V.A. Yasvin).

In the course of the study, a theoretical analysis of scientific sources on the research problem was made, a diagnostic complex was developed and implemented, aimed at determining the levels of life arrangement in high school students, methods of mathematical data processing were applied.

Research results. In the course of a theoretical study, the authors defined the concept of a life plan, the concept of life-building competence, and described the components of competence. In the course of an empirical study, the levels of development of each component and the competence of life arrangement in general among high school students in the city of Krasnoyarsk were identified.

Conclusion. Conclusions are drawn about which components of life-building competence in high school students are developed at a high level and are resourceful for the development of other components, and which components require purposeful development. The distribution of students according to the developmental levels of life-building competence is presented. The requirement for an educational environment that ensures the development of life-building competence in high school students is formulated.

Keywords: *life plan, life-building competence*.

Olkhova Yulia V. – PhD Candidate, Psychology Department, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-2905-0074; e-mail: yurta_85@mail.ru

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Life strategy. Moscow: Mysl, 1991. 160 p. URL: http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document214.pdf
2. Aliev Sh.I. The concept and types of life strategies // Izvestiya DGPU (News of Dagestan State Pedagogical University. Social and Human Sciences). 2012. No. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-tipy-zhiznennyh-strategiy (access date: 20.11.2022).
3. Ananiev B.G. On the problems of modern human knowledge. St. Petersburg, Piter, 2001. URL: https://antistres.pp.ua/wordpress/wp-content/uploads/2012/02/267799_07948_ananev_b_g_o_problemah_sovremennogo_chelovekoznaniya.pdf
4. Ananiev B.G. Man as an object of knowledge. St. Petersburg: Piter, 2001. 288 p. Third Edition. Masters of Psychology Series. URL: https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=partner-pub-9852498454530948:5868091131&q=https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/psikhologija/ananev_chelovek_kak_predmet_poznanija/22-1-0-3830&sa=U&ved=2ahUKEwi7mv_2nILmAhWByoKHdqxCt0QFjAAegQIABAC&usg=AOvVaw06JWw8v9xkEIqeyG1WHKr0
5. Binswanger L. Existential analysis / Translation edited by S. Rimsky. Moscow: Institute for General Humanitarian Research, 2014. P. 272.

6. Dementiy L.I., Kupchenko V.E. Life strategy of individuals with different types of responsibility // Vestnik OmGU (Bulletin of Omsk State University). 2011. No. 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennaya-strategiya-lichnostey-s-razlichnym-tipom-responsibility (access date: 20.11.2022).
7. Zimnyaya I.A. Key competencies as the result & target basis of the competency-based approach in education. Author's version. Moscow: Research Center for Quality Problems in Training Specialists, 2004. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf
8. Ilayeva R.A. Savina R.A. Essence of life strategy and its typology // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern Problems of Science and Education). 2016. No. 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25635 (access date: 15.11.2018).
9. Leontiev D.A., Osin E.N. “Good” and “bad” reflection: from an explanatory model to differential diagnostics // Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of Higher School of Economics). 2014. No. 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-horoshaya-i-durnaya-ot-obyasnitelnoy-modeli-k-differentsialnoy-diagnostike (access date: 27.11.2022).
10. Langle A. Person: Existential & analytical theory of personality: Collection of articles: Translated from German / Introduction written by S.V. Krivtsova. Fourth Edition. Moscow: Genezis, 2020. 159 p.
11. Maksimova E.V. Pedagogical support for the formation of life plans for future law enforcement officers // Vestnik SVFU (Vestnik of the North-Eastern Federal University). 2012. No. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-formirovaniya-zhiznennyh-planov-buduschih-sotrudnikov-pravoohranitelnyh-organov-1 (access date: 20.11.2022).
12. Olkhova Yu.V., Safonova M.V. Competence of life-building: a category of life planning in a competency-based approach // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev). 2019. No. 4 (50). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-zhiznestroitelstva-kategoriya-zhiznennogo-planirovaniya-v-kompetentnostnom-podhode (access date: 20.11.2022).
13. Olkhova Yu.V., Safonova M.V. Value-semantic component of life-building competence as a basis for designing an educational environment in the existential paradigm // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev). 2022. No. 1 (59). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovoy-komponent-kompetentnosti-zhiznestroitelstva-kak-osnova-dlya-proektirovaniya-obrazovatelnoy-sredy-v (access date: 20.11.2022).
14. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Piter, 2007. 713 p. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Dosnovu_obzhey_psc.pdf
15. Tatur Yu.G. Competency-based approach in describing results and designing higher professional education standards. In: Proceedings of the Second Session of the Methodological Seminar. Author’s version. Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Training of Specialists, 2004. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325221547.pdf
16. Theory and practice of existential psychology. Translated from English. Edited by S. Rimsky. Moscow: Institute for General Humanitarian Research, 2018. 336 p. URL: https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785941938575.html
17. Khutorskoy A.V. Model of competence-based education // Vysshee obrazovanie segodnya (Higher Education Today). 2017. No. 12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya (access date: 22.07.2022).
18. Bronfenbrenner U. The ecology of human development (experiments by nature and design). Cambridge: Harvard University Press, 1979, 349 p. URL: https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
19. Buhler C., Massarik F. The course of human life: A study of goals in the humanistic perspective. N.Y., 1968.
20. Evseeva S., Evseeva O., Rawat P. Employee development and digitalization in BANI world. In: Proceedings of the International Scientific Conference on Innovations in Digital Economy. Springer, Cham, 2022. P. 253–264. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-14985-6_18
21. Leopold M.J. OKR-strategy development and implementation in an agile environment: Introduction to the world’s most successful framework for strategy execution in the 21st century. BoD–Books on Demand, 2021. URL: https://books.google.ru/books?id=FbIgEAAAQBAJ&lpg=PA4&ots=VDqciVSE8Q&dq=VUKA%20world&lr&hl=ru&pg=PA5#v=onepage&q=VUKA%20world&f=false

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-376

УДК 159.96

СТРУКТУРА КОРРЕЛЯЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ ПОКАЗАТЕЛЯ АКТИВНОСТИ С ДРУГИМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

А.Г. Парфенова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В настоящее время активно идут реализация программы модернизации инфраструктуры в существующих школах и строительство новых школьных зданий[1], где при проектировании учитываются критерии качества физического пространства образовательной среды[2]. Применяются методы вовлечения в совместное моделирование дизайн-концепции образовательной среды всех участников образовательного процесса, что, в свою очередь, создает условия для изменения устаревших норм и правил в системе образования [Леван, 2020]. Организовывается обучение по программе «Развитие личностного потенциала», где также важное место отводится предметно-пространственному компоненту образовательной среды[3], но, по нашему мнению, уделяется недостаточное внимание пониманию психолого-педагогических особенностей предметно-пространственного компонента образовательной среды, которые могут способствовать достижению планируемых результатов обучения[4], в том числе развитию субъектной активности современного подростка.

Система принципов эколого-педагогического проектирования базируется на теории возможностей (Гибсон, 1988), согласно которой возможность содержит два взаимосвязанных аспекта – стимулы, поступающие из среды, и деятельность самой личности, направленная «навстречу» этим стимулам [Ясвин, 2020, с. 78]. Это подтверждает актуальность нашего исследования: понять, с помощью каких психолого-педагогических особенностей предметно-пространственного компонента образовательной среды мы можем стимулировать развитие активности обучающихся. В публикациях [Парфенова, Сафонова, 2021а, с. 494–495; 2022, с. 71–78] мы уже рассматривали отдельные компоненты активности, но в развитии личности они проявляются комплексно, и одним из этапов нашего исследования стал корреляционный анализ для установления взаимосвязей между компонентами активности и их показателями. В статье представлены наиболее значимые взаимосвязи активности и других психологических характеристик современных подростков.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: деятельностный (В.В. Давыдов, М.М. Махмутов и др.); личностно-деятельностный (В.П. Зинченко, В.А. Сластенин), системный (Б.Ф. Ломов, В.А. Ганзен), экологический (Дж. Гибсон), интегративный (А.А. Волочков) подходы, а также теория активности личности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова-Славская), исследования в области психологии среды (М. Черноушек, К. Левин, В.А. Ясвин), концепция психологической безопасности в образовательной среде (И.А. Баева).

В исследовании приняли участие 149 обучающихся 6–8-х классов МБОУ «Средняя школа № 157» г. Красноярска, из них 84 девочки и 65 мальчиков (6-й класс – 29 девочек, 20 мальчиков; 7-й класс – 22 девочки, 25 мальчиков; 8-й класс – 33 девочки, 20 мальчиков). В качестве конкретных психодиагностических методик исследования были использованы: опросник «Самочувствие. Активность. Настроение» В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарая и М.П. Мирошникова (САН), методика исследования локуса контроля Дж. Роттера, тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А.А. Реана, методика «Шкалы контроля за действием» Ю. Куля, опросник «Оценка уровня притязаний» В.К. Гербачевского, методика диагностики компонентов социально ориентированной активности Р.М. Шамионова, методика диагностики компонентов субъектной адаптивности «Готовность к действию и оценка реализации действия» Л.М. Колпаковой. В качестве статистического метода был применен корреляционный анализ Спирмена. Расчет проводили с помощью статистического пакета SPSS 17.0.

[1] Распоряжение от 23 октября 2015 г. № 2145-р. О программе «Содействие созданию в субъектах Российской Федерации (исходя из прогнозируемой потребности) новых мест в общеобразовательных организациях» на 2016–2025 годы. 29 с. URL: http://static.government.ru/media/files/EEqrezbAyt3pEvnLD1qIn4hkk9r8Bk3i.pdf

[2] Формирование современной образовательной среды: аналитический отчет. Корпорация «Российский учебник» / ГАОУ ВО МГПУ. М., 2019. 57 с. URL: https://director.rosuchebnik.ru/upload/service/director/fsos.pdf

[3] Сайт фонда «Вклад в будущее»: https://vbudushee.ru/education/programma-po-razvitiyu-lichnostnogo-potentsiala/

[4] Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413».

Результаты. Корреляционный анализ показал, что шестиклассникам важно вписать себя в социум, найти баланс между своими желаниями и внешними требованиями, добиться принятия со стороны окружающих. У семиклассников появляется больше взаимосвязей активности с ориентацией на успех и с оценкой своего потенциала. Для них важно сориентироваться, в какую активность включиться, чтобы сохранить представление о себе. Восьмиклассникам для проявления активности важно иметь сформированную уверенность в себе, так как наступает период совершения первого самостоятельного выбора, который имеет явные последствия в будущем при выборе области профессиональных интересов.

Заключение. Полученные данные лягут в основу модели психолого-педагогических особенностей предметно-пространственного компонента образовательной среды, способствующего развитию субъектной активности обучающихся.

Ключевые слова: *развитие активности обучающегося, субъектная активность, предметно-пространственный компонент образовательной среды, психолого-педагогические особенности компонентов образовательной среды*.

Парфенова Алена Геннадьевна – доцент кафедры рекламы и культурологии института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск); аспирант кафедры психологии института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0002-1875-6629; e-mail: zolotoe.sechenie@bk.ru

Постановка проблемы. Для качественного результата по реализации программы модернизации инфраструктуры существующих школ и для строительства новых учитываются критерии качества физического пространства, применяются принципы соучаствующего проектирования, организовываются дополнительные обучения участников образовательного процесса. В психологическом отношении в образовании особое внимание уделяется созданию условий для полифункционального развития познавательной и личностной сфер школьника, в первую очередь способностей к рефлексивному и ответственному поведению, регуляции своей познавательной и социальной активности[5]. В ходе исследования мы наблюдали отсутствие использования ресурсов предметно-пространственного компонента школы для самореализации подростков, низкий уровень субъектной активности, что также подтверждают результаты эмпирического исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: деятельностный (В.В. Давыдов, М.М. Махмутов и др.); личностно-деятельностный (В.П. Зинченко, В.А. Сластенин), системный (Б.Ф. Ломов, В.А. Ганзен), экологический (Дж. Гибсон), интегративный (А.А. Волочков) подходы, а также теория активности личности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова-Славская), исследования в области психологии среды (М. Черноушек, К. Левин, В.А. Ясвин), концепция психологической безопасности в образовательной среде (И.А. Баева).

В исследовании приняли участие 149 обучающихся 6–8-х классов МБОУ «Средняя школа № 157» г. Красноярска, из них 84 девочки и 65 мальчиков (6-й класс – 29 девочек, 20 мальчиков; 7-й класс – 22 девочки, 25 мальчиков; 8-й класс – 33 девочки, 20 мальчиков). В качестве конкретных психодиагностических методик исследования были использованы: опросник «Самочувствие. Активность. Настроение» В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарая и М.П. Мирошникова (САН), методика исследования локуса контроля Дж. Роттера, тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А.А. Реана, методика «Шкалы контроля за действием» Ю. Куля, опросник «Оценка уровня притязаний» В.К. Гербачевского, методика диагностики компонентов социально ориентированной активности Р.М. Шамионова, методика диагностики компонентов субъектной адаптивности «Готовность к действию и оценка реализации действия» Л.М. Колпаковой. В качестве статистического метода был применен корреляци-

[5] Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: автореф. дис. … д-ра психологических наук: 19.00.07. СПб., 2013. 54 с.

онный анализ Спирмена. Расчет проводили с помощью статистического пакета SPSS 17.0.

Обзор научной литературы. Анализ теоретических основ исследования феномена активности обучающихся, в котором связаны физиологические, психологические, социальные проявления подростков, был описан нами ранее [Парфенова, Сафонова, 2021б]. Одним из важнейших признаков в психолого-педагогическом понимании активности является преобразовательность, где переплетаются преобразования человеком действительности и самого себя [Дмитриева, 2014, с. 30]. Фактором, который может определять и развивать активность личности обучающихся, на наш взгляд, может выступать предметно-пространственный компонент образовательной среды. Мы выделили несколько психолого-педагогических особенностей предметно-пространственного компонента с учетом различного возраста обучающихся, что также важно учитывать при проектировании дизайна среды. На основе выявленной потребности преобразования окружающей среды в определенном возрасте мы ввели в формирующий эксперимент технологию соучаствующего проектирования, в процессе которого учли запросы обучающихся [Парфенова, 2022, с. 217]. Такой подход согласуется с идеей «со-бытийной общности», отражающей психологическое качество образовательной среды[6]. Наблюдение показывает, что в процессе совместного преобразования предметно-пространственного компонента образовательной среды у подростков развивается социальная активность. А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум отмечают: «Процесс социального научения идет в двух направлениях: приобретение социального опыта в процессе непосредственного взаимодействия или за счет наблюдения особенностей социального взаимодействия других» [Акбаева, Койчуева, 2020]. Такие качества, как умение понять чужую точку зрения и терпимость к мнениям других, искренность, честность и общая культура, могут оказаться незаменимыми при стремлении к успешному завершению намеченных целей (как групповых, так и личных) [Быкова, Ганзий, 2021, с. 167]. Эмоционально насыщенная образовательная среда, дающая возможность ощутить в ней сопереживание и поддержку, обеспечивает психологическую комфортность всех участников образовательного процесса[7].

Метод свободных ассоциаций, реализованный в ходе констатирующего эксперимента, показал, что потребность в комфортном пространстве у обучающихся и родителей стоит на первом месте. В ходе наблюдения за реализацией формирующего эксперимента выявлено, что взаимодействие всех субъектов образовательного процесса получается выстроить за счет визуализации индивидуальных и групповых идей или целей, планов и т.д. [Парфенова, Сафонова, 2021а]. В комфортной образовательной среде учащиеся характеризуются большей осмысленностью жизненной перспективы, целеустремленностью, интернальностью и субъектностью, они верят в свои силы и возможности. У них выражены толерантные установки в отношении других людей, коммуникативная парадигма предполагает направленность на диалогическое взаимодействие. Развиты познавательная активность, желание решать сложные задачи нестандартными способами. Они часто используют такие копинг-стратегии, как поиск социальной поддержки и принятие ответственности. Значит, комфортная среда создает большие предпосылки в развитии и активнее раскрывает личностный потенциал учащихся[8].

В нашем исследовании развития субъектной активности обучающегося посредством психолого-педагогических особенностей предметно-пространственного компонента образовательной среды мы выделили четыре компонента активности. Содержательно-когнитивный компонент выражен в локусе кон-

[6] Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07. СПб., 2013. 54 с.

[6] Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07. СПб., 2013. 54 с.

[7] Там же.

троля и осознании ответственности за свою деятельность. В подростковом возрасте формируются умение предвидеть результаты будущих действий и стремление активно участвовать в преобразовании окружающего мира. Появляется дополнительный внутренний механизм контроля, личность в своем развитии должна проделать путь от простого исполнителя к активному субъекту [Муздыбаев, 2010]. Экстратенсивная мотивация и экстернальный локус контроля делают человека зависимым от других людей, обстоятельств. Пессимистический прогноз разрушает смысл предпринимаемых действий, что ослабляет силу мотивов, затрудняет процесс принятия решений и влечет за собой отказ от намерения и исполнения действия [Волкова, 2020]. Деятельно-мотивационный компонент представлен ориентацией на успех/избегание неудач. К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский в своих трудах говорят о необходимости обеспечения детям успеха в учебной деятельности, который позволит пробудить в ребенке гордость, самоуважение и ответственность за свои достижения. А.С. Белкин также говорил о том, что перспективное будущее напрямую зависит от веры обучающегося в собственные силы [Бажук, Пузеп, 2020]. Оценочно-поведенческий компонент проявляется в стратегии поведения в ситуации жизнедеятельности, требующей принятия решения. Механизм саморегуляции способен обеспечить функционирование личности на основе ведущего мотивационного, или волевого, или сознательного и т.д. уровня, который не является постоянно ведущим, а избирается субъектом как опорный в разных условиях деятельности, общения и т.д. [Психология индивидуальности, 2009]. Личностно-результативный компонент выражается в выборе успешного/неуспешного способа деятельности. Успешность непосредственно связана с активностью. Теплов определил способности как психические свойства, обеспечивающие успешность деятельности, и прежде всего ее социально оцениваемый результат [Психология индивидуальности, 2009]. Поэтому для подростков так важно подтверждать собственные способности. Интерсубъектный подход предполагает, что приоритет выбора направления сотрудничества, целей и способов действия, оценки предоставляется ребенку, когда мотив несоответствия результатов выполнения задания ожиданиям взрослого и программным требованиям не является непреодолимым препятствием для свободы безопасных действий ребенка. Реальный проектный ресурс личной и интегрированной деятельности ребенка должен приносить ему убедительные результаты, ответственно признанные окружающими [Рыбакова и др., 2021].

Стоит также отметить, что в подростковом возрасте выделяется большой кризис – это перестройка отношений ребенка с миром. Он проявляется в ситуации, когда требуется новая жизненная позиция, а новые мотивы и потребности еще не сформировались. Малый кризис – перестройка отношений с самим собой, то есть подготовка, рождение и развитие индивидуального сознания [Петрова, Семенова, Манукян, 2021]. В своих исследованиях И.А. Донцов, А.Г. Ковалев, А.И. Кочетов, Д.В. Колесов, И.Ф. Мягков и другие отмечают, что средний школьный возраст является тем периодом, когда ведется активная работа над собой, это возраст не только становления самостоятельности, но и потребности в самоопределении и самоутверждении.

В подростковом возрасте происходит коренная перестройка структуры волевой активности. Механизмы волевой активности у подростков еще сформированы в недостаточной мере, что затрудняет их саморегуляцию на эмоционально-волевом уровне. Социальные мотивы обеспечивают основу коллективизма в целом, ответственность за коллектив и общее дело, но бывает и так, что социальные мотивы приобретают другую направленность, желание добиться успеха и авторитета среди товарищей. Ряд отечественных и зарубежных исследователей в области психологии и педагогики анализируют особенности формирования внутренней мотивации. Мотив – это инспиратор активности, а цель – это объект устремлений субъекта, выполняющего эту деятельность. Часто стимулом для учащегося становятся наказания за неудачи в учеб-

ном процессе. Наказания оказывают стимулирующую роль и активизируют мотивы учебной деятельности [Петрова, Семенова, Манукян, 2021]. Исследования также показывают, что для школьников из цифровой образовательной среды ведущими мотивами обучения являются социальное одобрение и боязнь наказания. Школьники из традиционной образовательной среды в учебной деятельности более тревожны и эмоциональны [Гут и др.,2021].

Результаты исследования. Анализ корреляционных связей показал, что во взаимосвязях показателя активности с другими психологическими характеристиками существует возрастная динамика. В возрастной психологии чаще всего мы можем рассматривать особенности в развитии обучающихся младшего школьного, подросткового, юношеского возраста. Подростковый возраст – период кризиса осознания «Кто Я?», переоценки собственных способностей. Мы смогли проследить различия внутри подросткового возраста от 12 к 14 годам (6–8-й классы). Для нас интересны взаимосвязи таких характеристик, которые показывают внешние и внутренние условия для проявления активности. Общий корреляционный анализ позволяет выделить четыре группы связей показателя активности с другими показателями, которые отражаются во внутренних, внешних условиях активности во взаимосвязи с содержательным компонентом образовательной среды, социальным компонентом и психофизиологической безопасностью в образовательной среде (рис. 1).

Внутренними условиями для развития и/или проявления активности подростков являются мотивационное ядро структуры личности: внутренний мотив (r=-0,280, p=0,01), познавательный мотив (r=-0,361, p=0,01), мотив самоуважения (r=-0,200, r=0,05), достижение трудовых целей: оценка своего потенциала (-0,440, p=0,01) и уровня достигнутых результатов (r=-0,377, p=0,01).

Важны также прогнозная оценка деятельности субъекта: намеченный уровень мобилизации усилий (r=-0,413, p=0,01), ожидаемый уровень результатов (r=-0,377, p=0,01), отражение причинных факторов соответствующей деятельности: закономерность результатов (r=-0,351, p=0,01) и инициативность (r=-0,212, p=0,01).

Внешняя целенаправленная активность задается показателями, которые можно определить как содержательный компонент образовательной среды. Активность у подростков выше тогда, когда они имеют ориентацию на успех (r=0,391, p=0,01), для них важны результаты деятельности (r=0,349, p=0,01), их не пугают сложные задания (r=0,171, p=0,05), если отсутствует боязнь ошибки, то отсутствует мотив избегания неудачи (r=0,164, p=0,05), умеют планировать (r=0,219, p=0,01) и контролировать действия при неудаче (r=0,205, p=0,05), могут реализовывать задуманное (r=0,229, p=0,01). Такие подростки имеют интернальный локус контроля (r=0,212, p=0,01). Активность также проявляется, когда есть внутренний смысл задачи, важность и некий вызов в реализации задуманного, нет страха, что может с первого раза не получиться. Для того чтобы такая активность сложилась, педагогу важно организовывать деятельность с информированием обучающихся о том, как спланировать, проконтролировать свои действия, ориентировать на формирование объективного осознания неудачи, чтобы не возникал мотив избегания неудачи. Важны условия, в которых у подростков есть возможность проследить и отрефлексировать полученный результат при реализации любой деятельности, и их можно как раз реализовать за счет предметно-пространственного компонента образовательной среды, включающего визуализацию процесса деятельности и достижений обучающихся [Парфенова, Сафонова, 2021а,б].

Психофизиологическая безопасность среды выражается в хорошем настроении (r=0,629, p=0,01) и самочувствии (r=0,691, p=0,01) подростков, здесь мы говорим о применении здоровьесберегающих технологий, способствующих развитию активности обучающихся, а также экосоциологического подхода, учитывающего особенности места жизнедеятельности обучающихся. Все явления природного характера имеют существенное влияние на самочувствие человека, его удовлетворенность жизнью в целом [Замалетдинова, 2009].

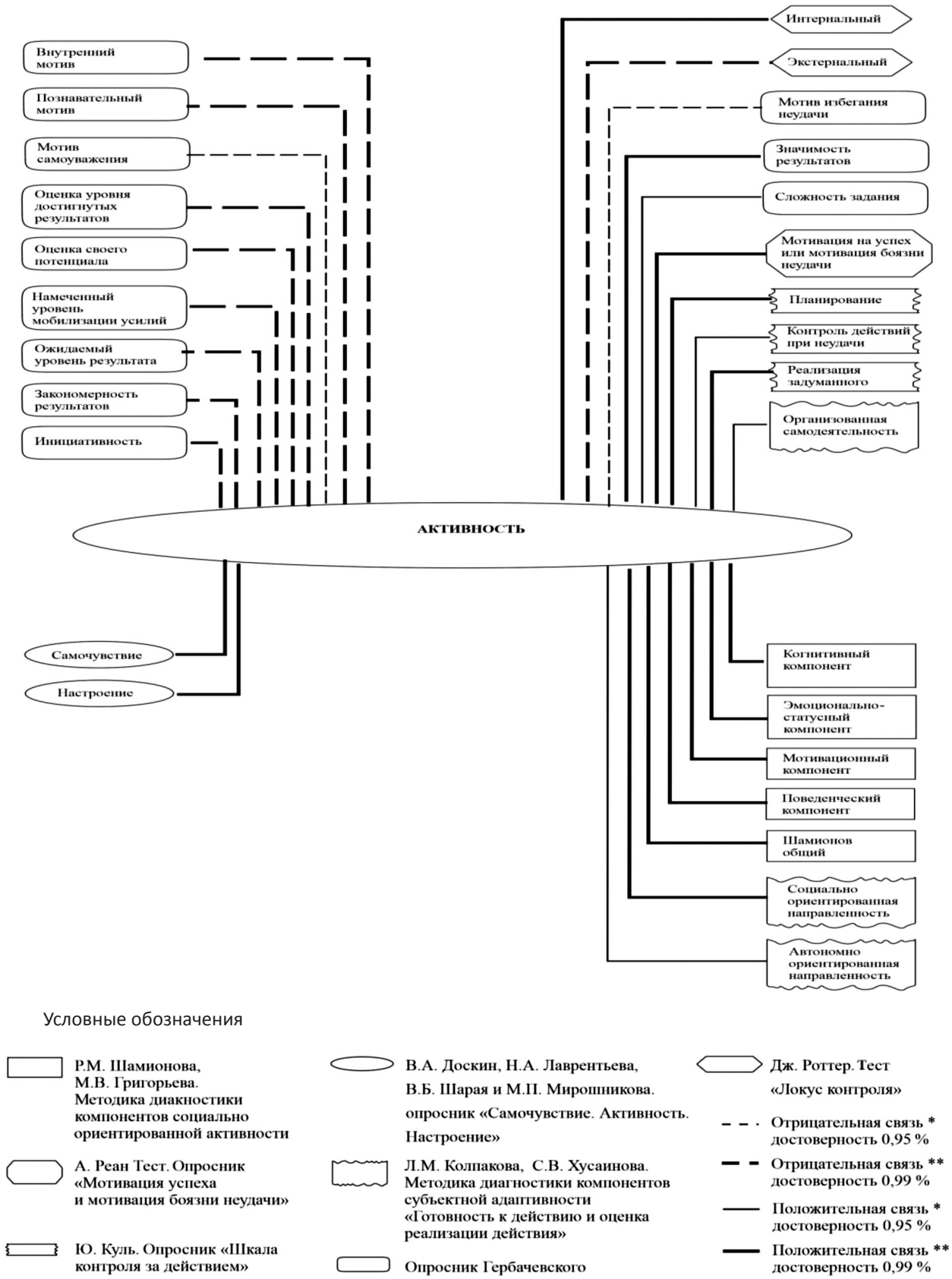

Рис. 1. Структура корреляционных связей показателя активности с другими показателями. Общая выборка, 6–8-е классы

Fig. 1. The structure of correlations between the activity indicator and other indicators. General sample, 6th– 8th grades

Социальный компонент образовательной среды выражается в понимании подростком того, как можно соединить интересы свои и окружающей среды и сделать это приемлемым способом. Развитие личной идентичности возможно тогда, когда сформирован когнитивный компонент (r=0,243, p=0,01), выраженный в способности строить планы на будущее, анализировать прошлое. Становится важным представление подростков о себе, которое формируется на основе внешней информации и внутренних выводов, проверяется во взаимодействии с другими. При условии позитивной или отрицательной внешней реакции внутреннее восприятие ситуации фокусирует внимание подростка на себе, что может становится элементом самопонимания. Эмоционально-статусный компонент (r=0,242, p=0,01) становится важной составляющей для проявления активности. Основными новообразованиями в подростковом возрасте являются сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении (r=0,210, p=0,01) [Астахова, Буслаева, 2015]. Как только у подростка меняется ведущая деятельность, мотивация (r=0,303, p=0,01) больше проявляется через общение, появляется аффилиативная потребность, важность дружелюбной среды, осознания того, что проявленная активность при взаимодействии с другими людьми понимается и принимается без осуждения. Перед образовательной средой стоит задача формирования социально активной позиции у подростков, которая требует социально ориентированной (r=0,281, p=0,01) и автономно ориентированной направленности (r=0,175, p=0,05) подростка.

Рассмотрим структуры взаимосвязей показателя активности с другими показателями по каждому возрасту в отдельности. Для развития субъектной активности у шестиклассников (рис. 2) важно формировать представление о личностной значимости результата деятельности (r=0,403, p=0,01), раскрывая суть индивидуального понимания и отношения к результату каждого обучающегося в классе, создавая условия значимости индивидуального (своего, другого) и коллективного результата.

Отрицательная связь с закономерностью результата (r=-0,403, p=0,01), внутренним мотивом (r=-0,579, p=0,01) и оценкой своего потенциала (r=-0,536, p=0,01) говорит о потребности учитывать разное восприятие и контекст ситуации в среде, где в случае положительного результата шестиклассник может расслабиться при избыточной уверенности в себе, а при отрицательных результатах активность падает от неуверенности себе.

Для развития активности также важно формировать мотивацию на успех (r=0,405, p=0,01), учеными в последние годы отмечаются частое пребывание обучающихся в «ситуации неуспешности», доминирование в учебной и учебно-профессиональной деятельности мотивации избегания неудачи [Бажук, Пузеп, 2020]. Стоит отметить отрицательную связь мотивации с волевым усилием, что выражается в мотивации избегания неудачи.

В данном возрасте также важно развивать субъектную адаптивность к способности совершать действия с учетом требований образовательной среды, позволяя применять стратегии, адекватные внутренним потребностям. Можно предположить, что при переходе из начальной школы в среднюю фокус внимания был направлен на восприятие нового образа жизнедеятельности в школе, границы которой резко расширяются, островком стабильности становится привычное место, где не произошло таких изменений. Таким местом может стать среда дополнительного образования, телефон с доступом в Интернет, двор или дом. В 6-м классе внимание начинает смещаться на осознание себя, своего поведения, реакцию окружающих. Отрицательная связь активности с познавательным мотивом (r=-0,444, p=0,01) подтверждает интерес к общению, происходит смена ведущего вида деятельности, что отрицательно сказывается на предметных результатах и мобилизации усилий. При комфортно организованных социально ориентированных условиях автономия под-

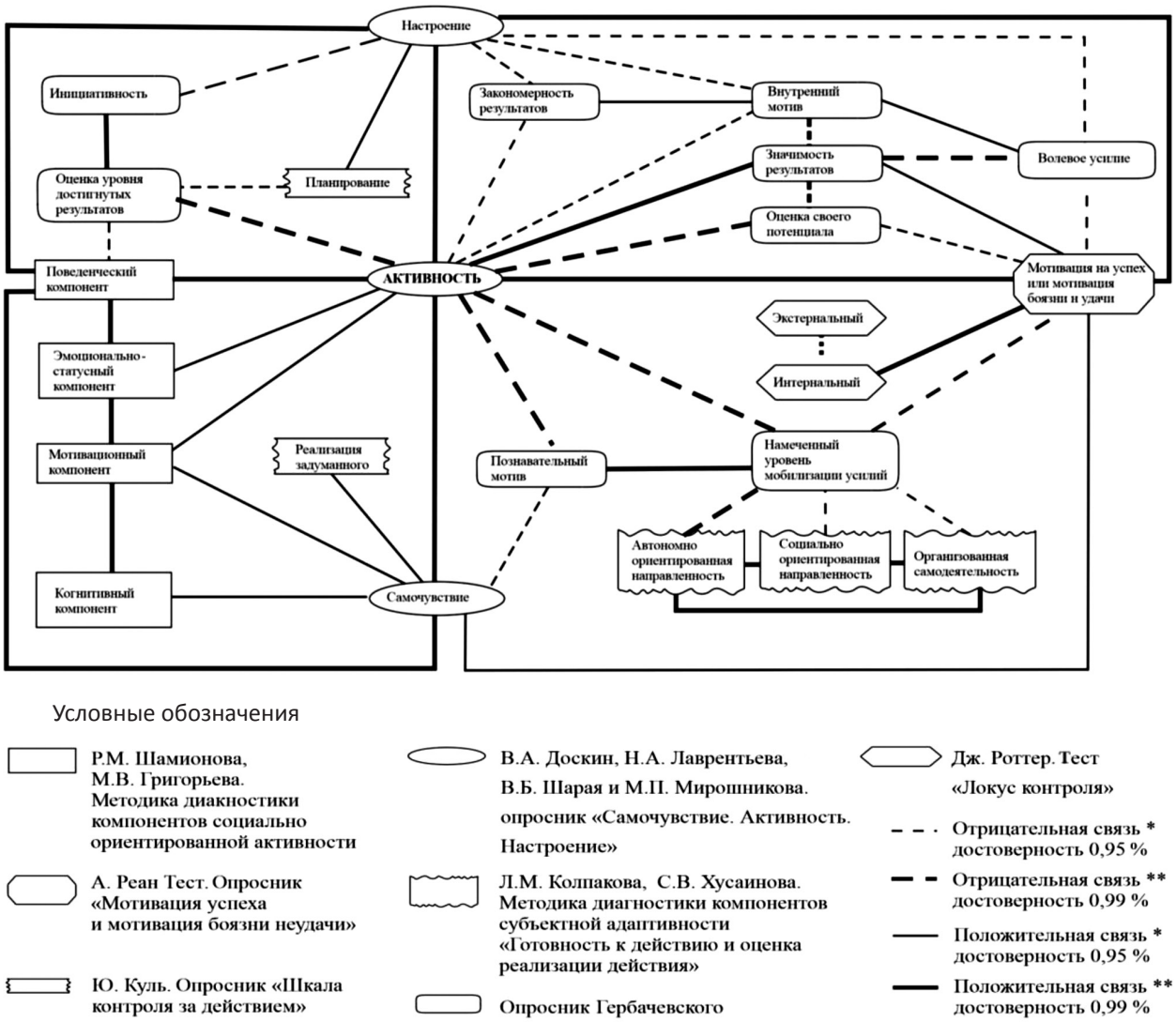

Рис. 2. Структура корреляционных связей показателя активности с другими показателями. Общая активность, 6-й класс
Fig. 2. The structure of correlations between the activity indicator and other indicators. General activity, 6th grade

ростка имеет место для выражения своей воли во взаимодействии. Так можно создать атмосферу в классе, где не будет потребности в излишней мобилизации усилий (r=-0,460, p=0,01), что способствует развитию активности и мотивации на успех и осознанию собственной ответственности его достижения. Д. Мак-Клелланд выделяет основные характеристики людей, для которых характерно выраженное стремление к достижению успеха: интернальный локус контроля; склонность к заранее просчитанному риску; постановка реальных и достижимых целей; потребность в признании своих заслуг [Бажук, Пузеп, 2020].

Так, для создания благоприятных условий развития эмоционально-статусного (r=0,306, p=0,05), мотивационного компонентов (r=0,362, p=0,05), важно, чтобы среда была понимающей, подсказывала, как себя вести, какие способы действия приемлемы, как действовать и что допущенные ошибки воспринимаются как возможность пробы, эксперимента. При обучении в такой среде у шестиклассников хорошее самочувствие (r=0,642, p=0,01), при условии, что происходит реализация задуманной деятельности (r=0,296, p=0,05). Также стоит отметить положительную связь самочувствия с когнитивной основой социальной активности, которая способствует

развитию предвидения, предвосхищения результатов коммуникации с другими в единстве с четкой идентификацией и осознанной установкой на взаимодействие с другими. Отметим, что хорошее настроение (r=0,513, p=0,01) имеет положительную связь с планированием и отрицательную с оценкой уровня достигнутых результатов (r=-0,530, p=0,01), инициативностью (r=-0,322, p=0,05). Находясь в хорошем настроении, шестиклассники лучше планируют деятельность, но при этом не проявляют инициативу, возможно, вынужденно включаясь в то, что не интересно, не понятно, но требуется социокультурными правилами образовательный среды. Это подтверждает наличие внешних искусственно созданных достигнутых результатов, понижает уровень поведенческого компонента активности (r=0,452, p=0,01).

Важным условием с точки зрения предметно-пространственного компонента является смысловое, содержательное качество образовательной среды, выраженное графическими средствами визуализации, помогающими организации деятельности для планирования, где отражены также примеры возможных результатов либо вероятность фиксации собственных. В этих целях возможно применение различных форм, учитывающих потребности участников образовательного процесса, например «Правила класса» или школы на доступном визуальном графическом коде, которые будут способствовать ориентации в образовательной среде при взаимодействии как с ровесниками, так и со взрослыми. Важно, чтобы была возможность совместной с учителем рефлексии, позволяющей осмыслить, что не получилось, где была допущена ошибка, и создать новый план действий. Пространство должно ориентировать подростка в существующих видах деятельности с понятными правилами, в которых он может себя проверить.

Стоит отметить, что у подростка ведущая деятельность – это общение, задача развития – утвердиться в социальной среде. Поэтому если подросток успешен в общении, получает принятие и поддержку от социума, то увеличивается его активность. Согласно теории А. Маслоу, при условии удовлетворения базовых потребностей появляется стремление к реализации потребностей более высокого уровня.

Мотивационный компонент в данной структуре напрямую взаимосвязан только с настроением и самочувствием, что подтверждает зави-

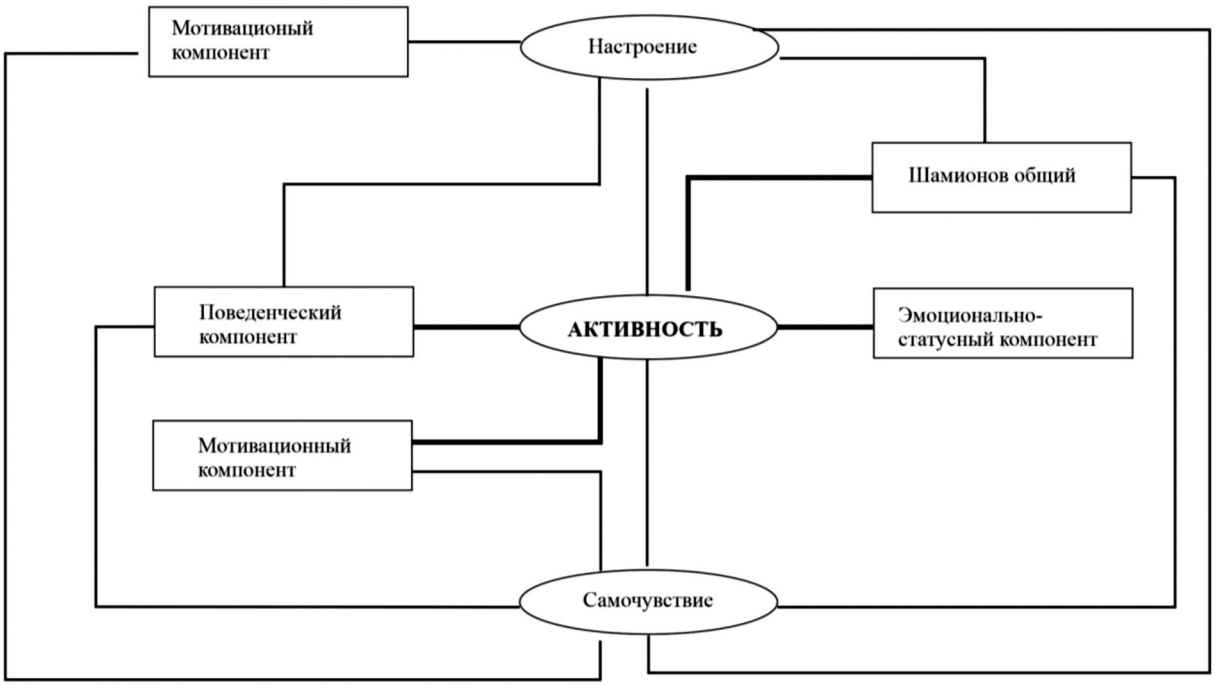

Рис. 3. Структура корреляционных связей показателя активности с другими показателями. Внешняя активность, 6-й класс

Fig. 3. The structure of correlations between the activity indicator and other indicators. External activity, 6th grade

симость активности шестиклассника от внешнего принятия социумом, как ровесниками, так и взрослыми, в том числе учителями. Из наших наблюдений стоит отметить, что отношение с учителем имеет прямую взаимосвязь с отношением к пространству класса, а как следствие, от большого количества несложившихся контактов во взаимодействии с педагогами формируется желание не посещать школу в целом. С учетом развивающейся тенденции расшколивания стоит обратить внимание в этом возрасте на непредметные интересы, через которые можно найти средства для проявления потенциала подростка, и за счет расширения школьных границ создать условия для новых взаимоотношений, которые могут сформироваться, например, со школьниками из соседнего класса.

В данной структуре внутренней активности инициатива положительно связана только с настроением. Далее фиксируются отрицательные

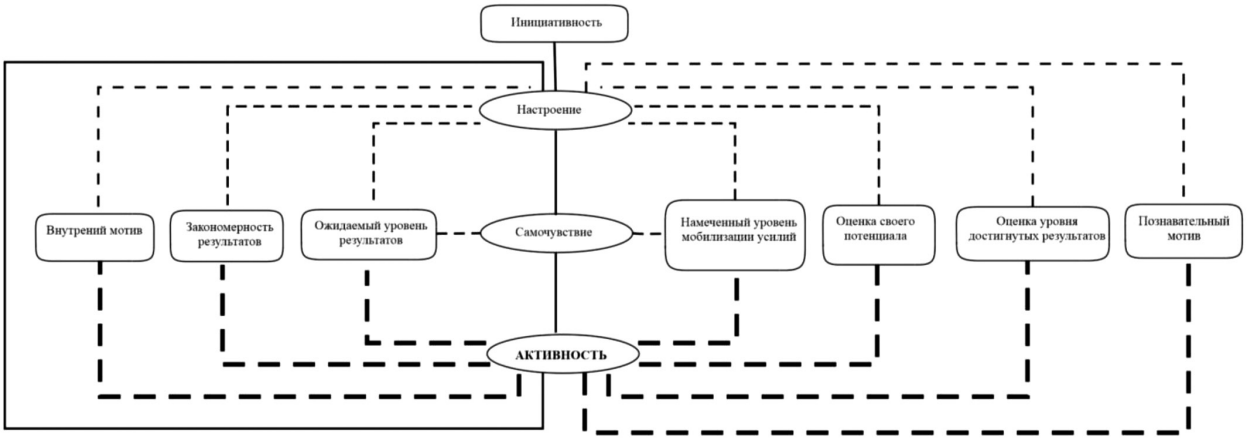

Рис. 4. Структура корреляционных связей показателя активности с другими показателями. Внутренняя активность, 6-й класс
Fig. 4. The structure of correlations between the activity indicator and other indicators. Internal activity, 6th grade

взаимосвязи. Если ожидаемый уровень результата или намеченный уровень мобилизации усилий высоки, то настроение, самочувствие и активность становятся ниже. Если закономерность результатов, внутренний мотив, оценка своего потенциала или уровня достигнутых результатов, познавательный компонент повышаются, то настроение и активность понижаются, и наоборот. Для шестиклассников необходимость прикладывать значительные усилия приводит к отказу от активности, равно как и осознание возможности достичь поставленного результата, наличия необходимого потенциала тоже приводят к снижению активности. Поставленные задачи, с одной стороны, должны представлять собой некий вызов способностям шестиклассников, с другой – не требовать чрезмерных усилий для их реализации.

Для семиклассников становится важным организовать условия для проявления потребности в контроле над действиями при неудаче, которая в положительной связи с планированием, что говорит нам о готовности осознанно строить индивидуальный маршрут, жизненный план. Анализ показал, что чем ниже уровень оценки своего потенциала ($r=-0,303$, $p=0,01$), тем выше контроль за действиями при неудаче ($r=0,397$, $p=0,01$). Как и у шестиклассников, в 7-м классе остается важным формировать умение оценивать свой потенциал, который в положительной связи с закономерностью результатов, инициативностью и намеченным уровнем мобилизации усилий. Можно предположить, что при завышенном представлении о своем потенциале, проигрывании планов в мыслях формируется иллюзия собственного превосходства, которая блокирует активность во взаимодействии, что не дает узнать оценки окружающих для соотнесения с собственным представлением. Также анализ показывает, что

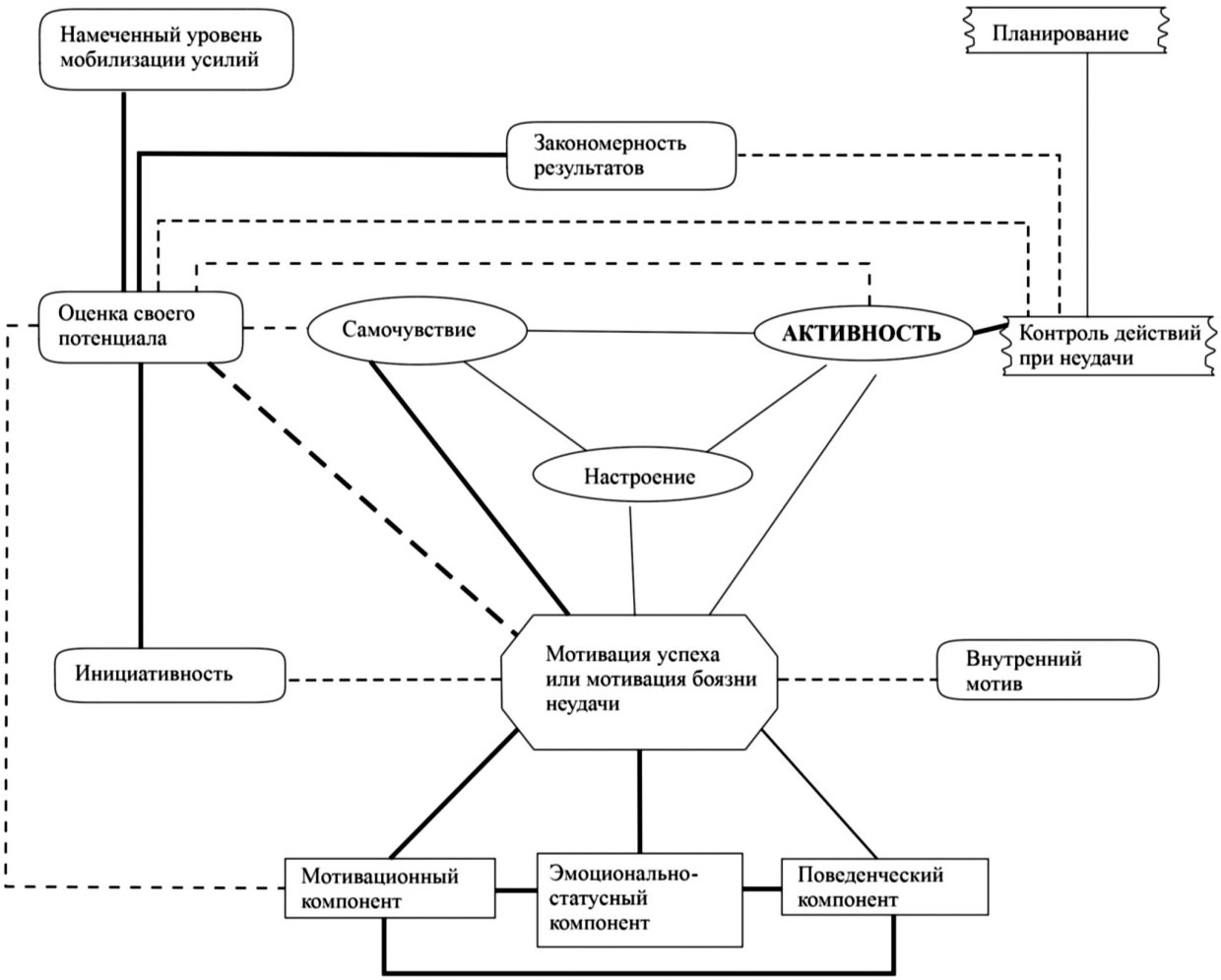

Рис. 5. Структура корреляционных связей показателя активности с другими показателями. Общаяа ктивность, 7-й класс
Fig. 5. The structure of correlations between the activity indicator and other indicators. General activity, 7th grade

оценка своего потенциала находится в положительной связи с закономерностью результатов, поэтому важно формировать у семиклассников представление, что значит результат и зачем он нужен. При осознании оценки своего потенциала, как положительной, так и отрицательной, повышается уровень мотивационного компонента, который, в свою очередь, находится в положительной связи с эмоционально-статусным и поведенческим компонентом, что создает благоприятные условия для ориентации на успех. В случае с ориентацией на избегание неудачи инициативность и внутренний мотив перестают быть движущей силой. При сформированном представлении о собственном успехе (r=0,357, p=0,05), хорошем самочувствии (r=0,684, p=0,01) и настроении (r=0,632, p=0,01) развивается субъектная активность обучающихся.

Анализ взаимосвязей у восьмиклассников (рис. 6) показывает, что для развития активности важна реализация задуманного (r=0,411, p=0,01). Формируется осознание ответственности за результаты своих действий, что выражается в интернальном локусе (r=0,336, p=0,05) или склонности оправдывать себя, обвиняя других при отрицательном результате деятельности, что выражено в экстернальном локусе контроля (r=-0,336, p=0,05). Можно предположить, что в зависимости от проявленного локуса контроля формируется способность к оцениванию уровня результата.

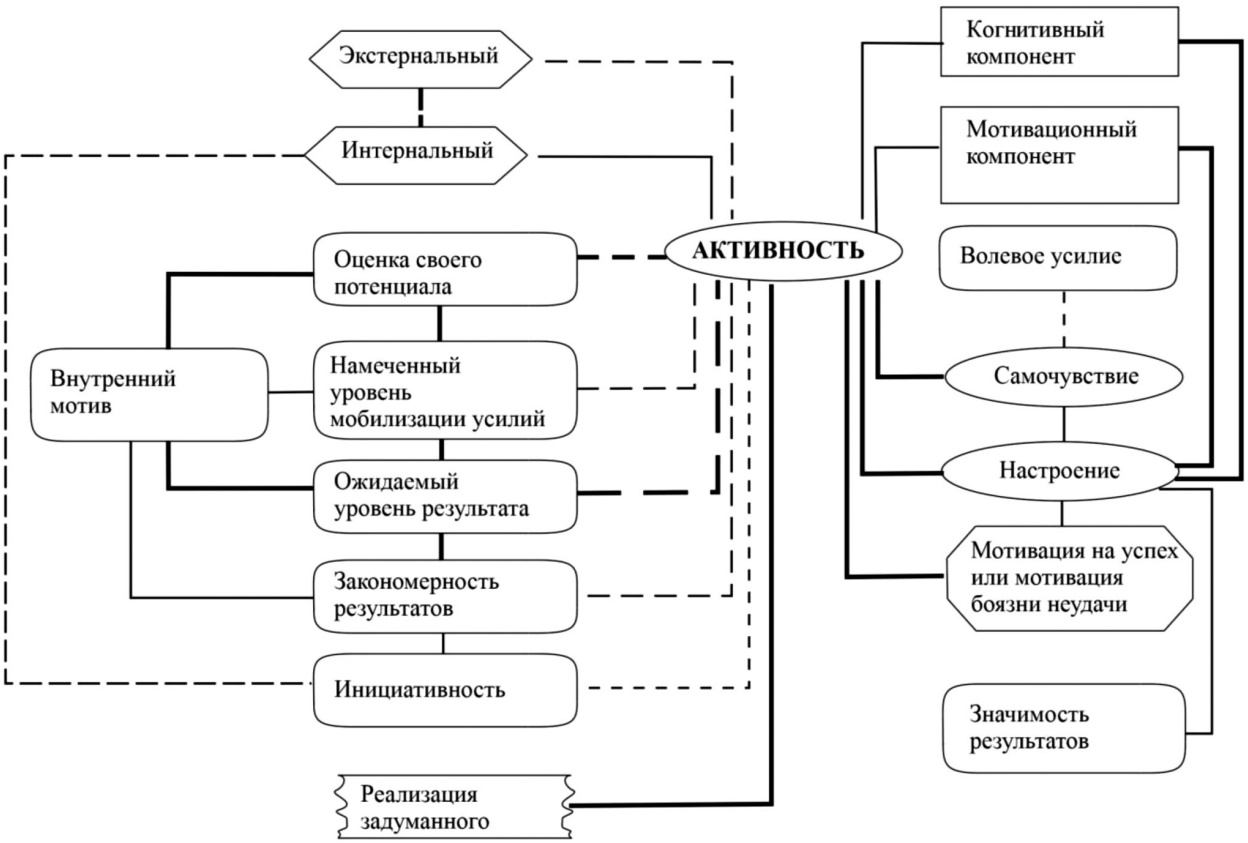

Рис. 6. Структура корреляционных связей показателя активности с другими показателями. Общая активность, 8-й класс
Fig. 6. The structure of correlations between the activity indicator and other indicators. General activity, 8th grade

В старшем подростковом возрасте настроение (r=0,711, p=0,01) становится более устойчивым, эмоциональные реакции более дифференцированными, хотя могут сохраняться их непредсказуемость и неадекватность [Астахова, Буслаева, 2015]. Эмоциональное состояние сказывается не только на деятельности, но и на самочувствии (r=0,803, p=0,01).

Чем выше ожидаемый уровнем результата (r=-0,439, p=0,01), который зависит от окружающих, тем меньше потребность во взаимодействии с окружающей средой и проявлении активности. Требуется сознательная мобилизация (r=-0,277, p=0,05) личностью своих психических и физических возможностей для преодоления трудностей и препятствий при совершении целенаправленных действий и поступков [Кочкарева, 2008, с. 145]. Вынужденное проявление инициативы (r=-0,282, p=0,05) при условии неготовности к самоопределению усиливает отрицательное восприятие внешнего стимула, что блокирует проявление субъектной активности обучающегося.

Положительная закономерность результата (r=-0,332, p=0,05), которая воспринимается как часть жизненного плана, требует сформированного восприятия оценки своего потенциала (r=-420, p=0,01). В зарубежной психологии выделяют три фундаментальные потребности, а именно потребности в автономии, компетентности и связанности. Автономия связана с чувством инициативы и сопричастности к своим действиям. Это подкрепляется опытом, представляющим интерес и ценность, и недооценивается опытом внешнего контроля, будь то с помощью поощрений или наказаний. Потребность в компетентности лучше всего удовлетворяется в хорошо структурированной среде, предоставляющей оптимальные задачи, положительную обратную связь и возможности для роста [Ryan, Deci, 2020].

Усилия традиционных институтов (семьи и образования) оказываются недостаточно эффективными в адаптации подростка к усложнившимся требованиям современного общества [Тигрова, 2011]. Поэтому важно сформировать условия для реализации подростков, когда регулирование действий, основанное на синтезе опыта и ценностей, обеспечивает основу для последовательного и жизненно важного ощущения себя и целостности [Ryan, Deci, 2017].

Формирование мотивационного (r=0,312, p=0,05) и когнитивного компонентов (r=0,301, p=0,0) необходимо для развития субъектной активности. В этом возрасте, по словам А.Н. Леонтьева, начинают формироваться смыслообразующие мотивы. С одной стороны, это приводит к повышению осмысленности деятельности, с другой – к стремлению расширить свои интересы, поиску своего призвания [Михайлова, Шамовская, 2021]. Важно создать условия в образовательной среде, ориентированные на мотивацию успеха (r=0,388, p=0,01), чтобы у учащихся было желание оперативно осваивать и умело применять современные знания, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения, поскольку именно эти качества являются востребованными в социальной среде [Боброва, 2019].

Заключение. Корреляционный анализ показал, что существуют сходства и различия в проявлении активности обучающихся на протяжении подросткового периода, обусловленные динамикой протекания возрастного кризиса. Для проявления активности в течение всего периода подросткам необходимы хорошее самочувствие и настроение, понимание смысла и значения той или иной деятельности, знания о том, что и как необходимо сделать, навыки планирования и реализации деятельности, способность к самостоятельной самоорганизации, интернальный локус контроля, уверенность в том, что окружающие примут и поддержат даже в случае неудачи. Таким образом, применительно к образовательной среде, важны здоровьесберегающие технологии и учет психофизического состояния в период пубертата, создание необходимой ориентировочной основы деятельности, формирования навыков самоорганизации, дружелюбное социальное взаимодействие.

Шестиклассникам важно вписать себя в социум, найти баланс между своими желаниями и внешними требованиями, добиться принятия и признания со стороны окружающих. В этом случае в ситуации принятия и одобрения со стороны окружающих активность проявляется в большей степени. При этом необходимость прилагать усилия их не вдохновляет и снижает вероятность проявления активности. Рискнем заметить, что популярный лозунг «Учимся играя», распространенный в подходах к обучению в 1–2-х классах, негативным образом складывается на способности произвольно проявлять активность в разных ситуациях жизнедеятельности.

У семиклассников появляется больше связей активности с ориентацией на успех и с оценкой своего потенциала. Для них важно ориентироваться, в какую активность включиться, чтобы не испортить представление о себе. Поэтому активность больше проявляется в воображаемом мире, и только при случившейся неудаче, которая может испортить представление о подростке, активность переходит во внешний план. Следовательно, в этот период важен баланс между успехом и неудачей: успех укрепляет уверенность в себе, а неудача мотивирует совершать изменения в способах деятельности. В свои успехи подросток верит, если его принимает социум и он понимает, когда и что нужно делать. Поэтому так важно обучать подростка навыкам планирования, анализа собственной деятельности, относиться к неудачам как важному опыту, позволяющему изменяться.

Восьмиклассникам для проявления активности важны хорошее настроение, самочувствие, они должны знать, как и что делать, также необходима внутренняя потребность деятельности. Кроме того, важно иметь сформированную уверенность в себе, так как наступает период совершения первого самостоятельного выбора, который имеет явное отражение в будущем при выборе области профессиональных интересов.

Мы согласны с зарубежными исследователями, что дизайн среды имеет свойство контроля стрессовых факторов и коммуникации (конфиденциальность, уединение), необходимо разрешать вносить изменения в первоначальный архитектурный проект, чтобы гибко учитывать требования участников образовательного пространства. Разработка и применение критериев для оценки функциональных, эстетических, социально-физических, экологических, организационных и экономических аспектов в различных частях школьного комплекса требуют общего языка для процесса проектирования [Walden, 2009].

Библиографический список

1. Акбаева А.М., Койчуева Ф.Х. Роль влияния детско-родительских отношений на уровень сформированной самостоятельности в подростковом возрасте // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-detsko-roditelskih-otnosheniy-na-uroven-sformirovannosti-samostoyatelnosti-v-podrostkovom-vozraste
2. Астахова Л.Г., Буслаева Е.Н. Особенности развития личности современных подростков // European research. 2015. № 10 (11). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-lichnosti-sovremennyh-podrostkov
3. Бажук О.В., Пузеп Л.Г. Психолого-педагогические приемы создания ситуации успеха // Казанский педагогический журнал. 2020. № 2 (139). С. 92–97. DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.012
4. Боброва К.В. Мотивация достижения успеха у подростков // Народное образование. 2019. № 2 (1473). С. 208–211. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-dostizheniya-uspeha-u-podrostkov
5. Быкова Е.А., Ганзий М.М. Личностные особенности старшеклассников как условие успешности участия в проектной и исследовательской деятельности // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (52). С. 165–170. DOI: 10.52772/25420291_2021_4_165
6. Волкова О.В. Особенности развития личности, характеризующейся состоянием выученной беспомощности, на разных этапах онтогенеза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. № 2 (82). С. 397–408. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-2-397-408
7. Гут Ю.Н., Кабардов М.К., Кошелева Ю.П., Москвитина О.А. Когнетивные функции и личностные особенности школьников в разных образовательных средах // Психологическая наука и образование. 2021. № 5 (53). С. 323–333. DOI: 10.32744/pse.2021.5.22
8. Дмитриева Т.В. Структурно-уровневая модель развития учебной активности студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 27–33. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-urovnevaya-model-razvitiya-uchebnoy-aktivnosti-studentov
9. Замалетдинова Л.Р. Понятие и структура качества окружающей среды (экосоциологический подход) // Вестник Чувашского государственного университета. 2009. № 1. 7 с. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-struktura-kachestva-okruzhayuschey-sredy-ekosotsiologicheskiy-podhod
10. Кочкарева И.В. Виды механизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения в юношеском возрасте // Омский научный вестник. 2008. № 3 (67). С. 145–147. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-mehanizmov-mobilizatsii-resursov-sovladayuschego-povedeniya-v-yunosheskom-vozraste
11. Леван Т.Н. Практика соучастия: как в погоне за модным трендом не упустить смысл? // Univer City: Города и Университеты. М.: Экон-Информ, 2020. Вып. 4. С. 61–71. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44214373

12. Михайлова М.С., Шамовская Т.В. Развитие мотивационной сферы учащихся в старшем подростковом возрасте // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2021. № 1 (17). С. 11–20. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsionnoy-sfery-uchaschihsya-v-starshem-podrostkovom-vozraste
13. Муздыбаев К. Психология ответственности: виды проявления ответственности, связь разных форм ответственности с определенными психологическими и социальными явлениями, результаты экспериментальных исследований ответственности в разнообразных жизненных ситуациях, значение ответственности для достижения успеха, справедливости, благополучия и выживания Изд. 2-е, доп. М.: URSS, 2010. 238 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20107540
14. Парфенова А.Г., Сафонова М.В. Особенности активности современных подростков и возможности ее развития посредством предметно-пространственного компонента образовательной среды // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 68–84. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-59-1-318
15. Парфенова А.Г., Сафонова М.В. Проектирование предметно-пространственного компонента образовательной среды как средства развития активности обучающихся // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. СПб., 2021а. Вып. 4. С. 492–500. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-61
16. Парфенова А.Г. Проектирование предметно-пространственного компонента образовательной среды с учетом возрастных особенностей обучающихся // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 2 (60). С. 212–222. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-345
17. Парфенова А.Г., Сафонова М.В. Развитие активности личности обучающихся в процессе организации взаимодействия с элементами предметно-пространственной среды // Психологические особенности развития современной личности в годы устойчивого социально-экономического развития общества: матер. междунар. конф. Ташкент. 24 ноября 2021 г. Ташкент, 2021б. С. 441–444.
18. Петрова Н.С., Семенова Н.Э., Манукян М.Э., Особенности формирования учебной мотивации к творческим дисциплинам у обучающихся среднего школьного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 277–279. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-uchebnoy-motivatsii-k-tvorcheskim-distsiplinam-u-obuchayuschihsya-srednego-shkolnogo-vozrasta
19. Психология индивидуальности / ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадриков. Новые модели и концепции. М.: МПСИ, 2009. 384 с. DOI: https://klex.ru/i4l
20. Рыбакова Е.В., Султанова Р.М., Гаязова Г.А., Рыбаков Д.Г., Нурыева У.И. Исследование и актуализация проектного ресурса развития ребенка // Нау. 2021. № 64-1. С. 29–32. DOI: 10.31618/nas.2413-5291.2021.1.64.380
21. Тигрова И.В. Социальная инициативность подростка: сущность, структура // Вестник УРАО. 2011. № 4. С. 38–41. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-initsiativnost-podrostka-suschnost-struktura
22. Ясвин В.А. Технология средового проектирования в образовании // Социально-политические исследования. 2020. № 1 (6). С. 74–93. DOI: 10.20323/2658-428X-2020-1-6-74-93
23. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. 13 p. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
24. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. NY: Guilford Publication, 2017. 756 p. DOI: 10.7202/1041847ar
25. Walden R. Schools for the future: Design proposals from architectural psychology. Göttingen, Germany: Hogrefe& Huber, 2009. 297 p. DOI: 10.1007/978-3-658-09405-8

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-376

STRUCTURE OF CORRELATIONS BETWEEN ACTIVITY INDICATOR AND OTHER INDICATORS IN MODERN ADOLESCENTS

A.G. Parfenova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem and purpose of the article. Currently, the implementation of the infrastructure modernization program in modern schools and the construction of new school buildings[1] is actively underway, where the design takes into consideration the quality criteria of the physical space of the educational environment[2]. Methods are used to involve all participants of the educational process in the joint modeling of the design concept of the educational environment, which, in turn, creates conditions for changing outdated norms and rules in the educational system [Levan, Yakshina, 2020]. Training is organized under the program "Personality potential development", where attention is also paid to the subject-spatial component of the educational environment[3]. However, in our opinion, insufficient attention is paid to understanding of psychological and pedagogical features of the subject-spatial component of the educational environment, which can contribute to achieving the planned learning outcomes[4], including the development of the subjective activity of a modern teenager.

The system of principles of ecological and pedagogical design is based on the theory of possibilities [Gibson, 1988], according to which the possibility contains two interrelated aspects – stimuli coming from the environment and the activity of the individual itself directed "towards" these stimuli [Yasvin, 2020]. This confirms the relevance of our research: to understand with the help of which psychological and pedagogical features of the space and object component of the educational environment we can stimulate the development of students' activity. In the previous publications [Parfenova, Safonova, 2021, 2022], we have already considered individual components of activity, but they manifest themselves in an interconnected way in the development of a personality, and one of the stages of our research was a correlation analysis to establish relationships between the components of activity and their indicators. This article presents the most significant interrelations of activity and other psychological characteristics of modern adolescents.

The theoretical and methodological basis of the study were the following approaches: activity-based (V.V. Davydov, M.M. Makhmutov, etc.); personality-activity-based (V.P. Zinchenko, V.A. Slastenin), systemic (B.F. Lomov, V.A. Hansen), environmental (J. Gibson), integrative approach (A.A. Volochkov), as well as the theory of personality activity (S.L. Rubinstein, L.S. Vygotsky, B.F. Lomov, K.A. Abulkhanova-Slavskaya), research in the field of environmental psychology (M. Chernoushek, K. Levin, V.A. Yasvin), concept of psychological safety of an educational environment (I.A. Bayeva).

The study involved 149 students of 6th-8th grades from Secondary School No. 157 in Krasnoyarsk, 84 girls and 65 boys (6th grade – 29 girls, 20 boys; 7th grade – 22 girls, 25 boys; 8th grade – 33 girls, 20 boys). Specific psychodiagnostic research methods were used: the questionnaire "Well-being. Activity. Mood" by V.A. Doskina, N.A. Lavrentieva, V.B. Sharaya and M.P. Miroshnikova; methods of studying the locus of control by J. Rotter; test questionnaire "Motivation of success and motivation of fear of failure" by A.A. Rean; the methodology of "Action control scale" by Yu. Kul; the questionnaire "Assessment of the level of claims" by V.K. Gerbachevsky; the methodology for diagnosing the components of socially-oriented activity by R.M. Shamionov; the methodology for diagnosing the components of subjective adaptability "Readiness for action and evaluation of the implementation of action" by L.M. Kolpakova. Spearman's correlation analysis was used as a statistical method. The calculation was carried out using the statistical package SPSS 17.0.

---

[1] Order No. 2145-p dated October 23, 2015. About the program "Assistance in the creation of new slots in general education organizations in the subjects of the Russian Federation (based on the projected need)" for 2016–2025. 29 p. URL: http://static.government.ru/media/files/EEqrezbAyt3pEvnLD1qIn4hkk9r8Bk3i.pdf

[2] Formation of a modern educational environment: an analytical report. Corporation "Russian textbook". Moscow: GAOU VO MGPU, 2019. 57 p. URL: https://director.rosuchebnik.ru/upload/service/director/fsos.pdf

[3] Website of the foundation "Investment into the Future": https://vbudushee.ru/education/programma-po-razvitiyu-lichnostnogo-potentsiala/

[4] Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 732 dated August 12, 2022 "On Amendments to the Federal State Educational Standard of Secondary General Education Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 dated May 17, 2012".

Research results. Correlation analysis showed that it is important for the sixth graders to fit themselves into society, find a balance between their desires and external requirements, and achieve acceptance from others. The seventh graders get more correlations between activity and a focus on success and between activity and an assessment of their potential. It is important for them to decide which activity to engage in to save their self-image. For the eighth graders to be active, it is important to have formed self-confidence, since there comes a period of making the first independent choice, which has clear consequences in the future when choosing a field of professional interests.

Conclusion. The obtained data will form the basis of a model of psychological and pedagogical features of the object-and-space component of the educational environment, which contributes to the development of students' activity.

Keywords: *development of student activity, subjective activity, object-and-space component of educational environment, subject-spatial component of educational environment, psychological and pedagogical features of educational environment components.*

Parfenova Alyona G. – Associate Professor, Department of Advertising and Culturology, Institute of Social Engineering, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev (Krasnoyarsk, Russia); PhD Candidate, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-1875-6629; e-mail: zolotoe.sechenie@bk.ru

References

1. Akbaeva A.M., Koichueva F.H. The role of the influence of child-parent relations on the level of formed independence in adolescence // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya (World of Science. Pedagogy and Psychology). 2020. No. 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-detsko-roditelskih-otnosheniy-na-uroven-sformirovannosti-samostoyatelnosti-v-podrostkovom-vozraste
2. Astakhova L.G., Buslaeva E.N. Features of personality development of modern adolescents // European Research. 2015. No. 10 (11). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-lichnosti-sovremennyh-podrostkov
3. Bazhuk O.V., Puzep L.G. Psychological and pedagogical techniques for creating a situation of success // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal (Kazan Pedagogical University). 2020. No. 2 (139). P. 92–97. DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.012
4. Bobrova K.V. Motivation to achieve success among adolescents // Narodnoe obrazovanie (National Education). 2019. No. 2 (1473). P. 208–211. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-dostizheniya-uspeha-u-podrostkov
5. Bykova E.A., Ganziy M.M. Personal characteristics of high school students as a condition for successful participation in project and research activities // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University). 2021. No. 4 (52). P. 165–170. DOI: 10.52772/25420291_2021_4_165
6. Volkova O.V. Features of personality development characterized by a state of learned helplessness at different stages of ontogenesis // Vestnik KemGU (Bulletin of Kemerovo State University). 2020. No. 2 (82). P. 397–408. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-2-397-408
7. Gut Yu.N., Kabardov M.K., Kosheleva Yu.P., Moskvitina O.A. Cognitive functions and personal characteristics of schoolchildren in different educational environments // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2021. No. 5 (53). P. 323–333. DOI: 10.32744/pse.2021.5.22
8. Dmitrieva T.V. Structural-level model of the development of students' learning activity // Vestnik TGPU (Bulletin of Tomsk State Pedagogical University). 2014. No. 1 (142). P. 27–33. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-urovnevaya-model-razvitiya-uchebnoy-aktivnosti-studentov
9. Zamaletdinova L.R. The concept and structure of environmental quality (an ecosociological approach) // Vestnik ChGU (Bulletin of Chuvashia State University). 2009. No. 1. 7 p. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-struktura-kachestva-okruzhayuschey-sredy-ekosotsiologicheskiy-podhod
10. Kochkareva I.V. Types of mechanisms for resource mobilization of coping behavior in adolescence // Omskiy nauchnyy vestnik (Omsk Scientific Bulletin). 2008. No. 3 (67). P. 145–147. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-mehanizmov-mobilizatsii-resursov-sovladayuschego-povedeniya-v-yunosheskom-vozraste

11. Levan T.N. Practice of engagement: how not to miss the point in pursuit of a fashion trend? In: Univer City: Cities and Universities. Moscow: OOO Ekon-Inform, 2020. Is. 4. P. 61–71. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44214373
12. Mikhailova M.S., Shamovskaya T.V. Development of a motivational sphere of students in senior adolescence // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki (Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences). 2021. No. 1 (17). P. 11–20. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsionnoy-sfery-uchaschihsya-v-starshem-podrostkovom-vozraste
13. Muzdybaev K. Psychology of responsibility: types of manifestations of responsibility, the connection of different forms of responsibility with certain psychological and social phenomena, the results of experimental studies of responsibility in a variety of life situations, the importance of responsibility for success, justice, well-being and survival Second Edition. Moscow: URSS, 2010. 238 p. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20107540
14. Parfenova A.G., Safonova M.V. Features of the activity of modern adolescents and the possibility of its development through the subject-spatial component of the educational environment // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev). 2022. No. 1 (59). P. 68–84. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-59-1-318
15. Parfenova A.G., Safonova M.V. Designing the subject-spatial component of the educational environment as a means of developing the activity of students // Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii (Herzen Readings: Psychological Research in Education) 2021a. Is. 4. P. 492–500. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-61
16. Parfenova A.G. Designing the subject-spatial component of the educational environment taking into account the age characteristics of students // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev). 2022. No. 2 (60). P. 212–222. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-345
17. Parfenova A.G., Safonova M.V. Development of students' personality activity in the process of organizing interaction with the elements of subject-spatial environment. In: Proceedings of the International conference "Psychological features of the development of a modern personality in the years of sustainable socio-economic development of society". Tashkent. November 24, 2021. Tashkent, 2021b. P. 441–444.
18. Petrova N.S., Semenova N.E., Manukyan M.E., Features of the formation of educational motivation for creative disciplines among students of secondary school age // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Problems of Modern Pedagogical Education). 2021. No. 72-3. P. 277–279. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-uchebnoy-motivatsii-k-tvorcheskim-distsiplinam-u-obuchayuschihsya-srednego-shkolnogo-vozrasta
19. Psychology of individuality. New models and concepts / Ed. E.B. Starovoitenko, V.D. Shadrikov. Moscow: MPSI, 2009. 384 p. DOI: https://klex.ru/i4l
20. Rybakova E.V., Sultanova R.M., Gayazova G.A., Rybakov D.G., Nuriyeva U.I. Research and actualization of the project resource of child development // Natsionalnaya assotsiatsiya uchenykh (National Association of Scientists). 2021. No. 64-1. P. 29–32. DOI: 10.31618/nas.2413-5291.2021.1.64.380
21. Tigrova I.V. Social initiative of a teenager: essence, structure // Vestnik URAO (Bulletin of the Ural Federal District). 2011. No. 4. P. 38–41. URL: https://cyberleninka.ru/article/n /sotsialnaya-initiativnost-podrostka-suschnost-struktura
22. Yasvin V.A. Technology of environmental design in education // Sotsialno-politicheskie issledovaniya (Socio-Political Research). 2020. No. 1 (6). P. 74–93. DOI: 10.20323/2658-428X-2020-1-6-74-93
23. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. 13 p. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
24. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. NY: Guilford Publication, 2017. 756 p. DOI: 10.7202/1041847ar
25. Walden R. Schools for the future: Design proposals from architectural psychology. Göttingen, Germany: Hogrefe& Huber, 2009. 297 p. DOI: 10.1007/978-3-658-09405-8

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-377

УДК 159.96

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО И КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТОВ КОМПЕТЕНЦИИ «ГОТОВНОСТЬ К ИЗМЕНЕНИЯМ» У РУКОВОДИТЕЛЕЙ

И.А. Уварова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В условиях глобальных угроз и неопределенности «готовность к изменениям» становится не только важной личностной характеристикой и компетенцией руководителя, но и ключевым фактором успешной реализации организационных преобразований и конкурентоспособности предприятия [Наумцева, 2016; Лухманова, 2019]. Сформированность всех компонентов данной компетенции: ценностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, поведенческого и рефлексивного – является необходимым ресурсом для осуществления процессов реформирования, инновационных нововведений или успешной адаптации предприятия в условиях постоянно меняющегося социально-экономического контекста. В связи с этим к набору важных компетентностных характеристик современного управленца относятся способность и готовность к применению инновативных подходов и технологий как в организации собственного индивидуального стиля деятельности, так и в оптимизации всех направлений деятельности предприятия [Кириллов, Гордиевских, 2015]. Такие способности в рамках управленческой компетентности формируются благодаря когнитивному и мотивационно-смысловому аспектам в рамках системного новообразования «готовность к изменениям». Поэтому важно рассмотреть суть данных компонентов и обосновать их влияние на эффективность изменений как внутриличностного, так и организационного характера. Цель исследования – конкретизировать поведенческие индикаторы сформированности ценностно-мотивационного и когнитивного аспектов готовности к изменениям и обсудить особенности ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов компетенции «готовность к изменениям» у руководителей.

Цель статьи – конкретизировать поведенческие индикаторы сформированности ценностно-мотивационного и когнитивного аспектов готовности к изменениям и обсудить особенности ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов компетенции «готовность к изменениям» у руководителей.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют общая теория установки (Д.Н. Узнадзе), субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, К.К. Платонов и др.), компетентностный подход (Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), интегративный подход (М.И. Фаерман), компетентностный подход в управлении инновационными изменениями (Т.А. Терехова), инновационный подход (Л.А. Журавлев), психологическая готовность к инновациям (С.Р. Яголковский, О.В. Советова, М.И. Килошенко, Э.В. Иванова, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева), работы, посвященные психологическим проблемам и механизмам формирования готовности к деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Р.Д. Санжаева, О.В. Махова).

В исследовании приняли участие 150 сотрудников группы компаний сферы ИТ/Телеком, Красноярск. Для диагностики применялись Калифорнийский личностный опросник (CPI), опросник ценностей Шварца. Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок и анализ взаимозависимости признаков.

Результаты. Основными результатами исследования являются описанные особенности формирования ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов компетенции «готовность к изменениям» в категориях топ-менеджмент, средний менеджмент и специалисты. Отмечено, что для развития компетенции «готовность к изменениям» у руководителей необходимо работать с такими ценностями, как стимуляция и самостоятельность, которые активизируют внутреннюю мотивацию творчества и стремление к новизне как на личностном уровне, так и на уровне корпоративной среды. Когнитивный компонент у специалистов, руководителей среднего уровня и топ-менеджеров развит достаточно неплохо, что говорит, с одной стороны, о подборе персонала в соответствии с установленными требованиями к должности, а с другой – о развитии профессиональных компетенций в процессе выполнения рабочих задач. Однако у руководителей среднего уровня и топ-менеджеров шкала «гибкость» (Fx) требует развития, тогда как для специалистов в рамках их регламентированной деятельности в этом нет необходимости.

Заключение. Одним из психолого-педагогических условий развития компетенции «готовность к изменениям» у руководителей является разработка и реализация программы корпоративного обучения, способствующей развитию как отдельных компонентов компетенции «готовность к изменениям», так и компетенции в целом.

Ключевые слова: *готовность к изменениям, руководитель, ценностно-мотивационный компонент, когнитивный компонент, организационные изменения.*

Уварова Ирина Анатольевна – аспирант кафедры психологии института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0001-6808-8449; e-mail: irinauvarova@bk.ru

Постановка проблемы. В условиях глобальных угроз и неопределенности «готовность к изменениям» становится не только важной личностной характеристикой и компетенцией руководителя, но и ключевым фактором успешной реализации организационных преобразований и конкурентоспособности предприятия [Наумцева, 2016; Лухманова, 2019]. Поэтому сформированность всех компонентов данной компетенции: ценностного-мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, поведенческого и рефлексивного – является необходимым ресурсом для осуществления процессов реформирования, инновационных нововведений или успешной адаптации предприятия в условиях постоянно меняющегося социально-экономического контекста. В предыдущей статье мы рассматривали структуру компетенции «готовность к изменениям» и особенности сформированности поведенческого и рефлексивного компонентов компетенции «готовность к изменениям» [Уварова, Сафонова, 2022].

В связи с этим к набору важных компетентностных характеристик современного управленца относятся способность и готовность к применению инновативных подходов и технологий как в организации собственного индивидуального стиля деятельности, так и в оптимизации всех направлений деятельности предприятия [Кириллов, Гордиевских, 2015]. Такие способности в рамках управленческой компетентности формируются благодаря когнитивному и мотивационно-смысловому аспекту в рамках системного новообразования «готовности к изменениям». Поэтому важно рассмотреть суть данных компонентов и обосновать их влияние на эффективность изменений как внутриличностного, так и организационного характера.

Цель исследования – конкретизировать поведенческие индикаторы сформированности ценностно-мотивационного и когнитивного аспектов готовности к изменениям и обсудить особенности ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов компетенции «готовность к изменениям» у руководителей.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют общая теория установки (Д.Н Узнадзе), субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, К.К. Платонов и др.), компетентностный подход (Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), интегративный подход (М.И. Фаерман), компетентностный подход в управлении инновационными изменениями (Т.А. Терехова), инновационный подход (Л.А. Журавлев), психологическая готовность к инновациям (С.Р. Яголковский, О.В. Советова, М.И. Килошенко, Э.В. Иванова, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева), работы, посвященные психологическим проблемам и механизмам формирования готовности к деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Р.Д. Санжаева, О.В. Махова).

В исследовании приняли участие 150 сотрудников группы компаний сферы ИТ/Телеком, Красноярск. Для диагностики применялись Калифорнийский личностный опросник (CPI), опросник ценностей Шварца. Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок и анализ взаимозависимости признаков.

Обзор научной литературы. Анализ теоретических концепций по описанию сути характеристик конструкта «готовность к изменениям» показывает, что наличие данной компетенции связано с формированием устойчивой психологической установки, которая, в свою очередь, связана с решимостью осуществлять изменения посредством последовательности поведенческих актов, используя концентрацию и мобилизацию имеющихся психологических ресурсов и психофизиологических систем человека [Веселова, 2020; Федорова, 2020]. Готовность к изменениям всегда является следствием «ориентировочно-поисковых действий», что приводит к активизации мотивационной структуры личности [Белоусова, 2019, с. 73].

Американские исследователи (A.A. Armenakis, W.B. Fredenberger) рассматривают «готов-

ность к изменениям» как способность реализовать перемены [Armenakis, Fredenberger, 1997].

Описывая суть «готовности к изменениям» в рамках профессиональной компетентности руководителя, необходимо отметить, что исследователи данной проблемы относят компетенцию к ряду корпоративных, наряду с такими, как «клиентоориентированность, профессионализм, лояльность» [Барабаш, 2014; Терехова, Трофимова, 2021]. При этом в контексте деятельности управленца ее определяют как «способность принимать изменения, понимать их суть и значение для глобального развития, легко и быстро адаптироваться, продолжать эффективно работать в нестабильных условиях, изменяющихся требованиях к профессиональным и личностным качествам» [Терехова, Трофимова, 2021]. В структуре управленческих компетенций «готовность к изменениям» коррелирует с «проактивностью личности, чувствительностью к событиям, аналитическими навыками» [Гришаева, 2014]. Зарубежные исследователи обращают внимание на организационную готовность к изменениям и влияние различных факторов [Armenakis, Fredenberger, 1997; Dym, Huson, 2004; Holt et al., 2007; Jansen et al., 2000; Lehman, 2002; Weiner, 2009].

Опишем суть компонентов в структуре изучаемой компетенции.

Так, ценностно-мотивационный компонент включает в себя смысловую установку, отражающую положительное отношение к переменам, понимание неизбежности изменений на каждом жизненном цикле, готовность к ним. Такой образ мыслей и мировоззрение строятся на определенной совокупности ценностей, связанных с пониманием смысла развития в противовес стагнации, осознанием собственной активной роли субъекта-творца, преобразующего, оказывающего влияние, взаимодействующего с миром во имя отстаивания собственных ценностей и миссии организации, дальнейшего развития в соответствии с требованиями контекста и т.д.

Мотивационно-ценностная готовность – это способность действовать решительно и инициативно, с интересом и творческим, исследовательским подходом вовлекаться в процессы изменений, чувствуя свой вклад и осознанную роль субъекта организационных трансформаций. Данный компонент психологической готовности влияет на выраженность самоактуализации руководителя, что, в свою очередь, коррелирует с уровнем «инициативы, организационных и прогностических способностей, а также мерой ответственности за выполняемую работу» [Рузикулов, 2022].

Таким образом, ценностные элементы в структуре данного компонента обеспечивают осознанный подход в понимании необходимости изменений. Такая ценность развития лежит в основе положительного отношения к внедрению инноваций, толерантного отношения к определенному внешнему и внутреннему сопротивлению в процессе преобразований. Обладая сформированным ценностно-мотивационным компонентом в структуре готовности, руководитель способен разработать систему мотивации сотрудников к изменениям, опираясь на создание «ясной, целостной картины будущего». Менеджер формирует и отстаивает ценности, поддерживающие адаптацию в условиях организационных изменений, а также внедряет элементы «инновационной корпоративной культуры» [Сычева, 2014, с. 222], мотивирующие сотрудников на развитие и самопродвижение.

Что касается когнитивного компонента готовности к изменениям, то он лежит в основе стратегического мышления, обеспечивая научно и методически обоснованное бизнес-планирование, формирование достаточного информационного обеспечения всех этапов организационных изменений.

В исследованиях И.В. Халитовой [Халитова, 2013] показано, что осуществление организационных изменений становится возможным благодаря формированию понимания сути данного процесса, сформированной когнитивной базы, основой которой является знание ряда теорий менеджмента в рамках ситуационного, факторного, системного и других подходов.

Следовательно, когнитивный компонент предполагает достаточную степень осведомленности руководителя о процессах изменения, по-

следовательности их осуществления и условиях эффективности внедрения. Благодаря этому у менеджера формируется системный взгляд на готовность, развиваются способности стратегического управления организацией на основе расчета «индекса готовности» (по А.В. Сергиенко[1], 2012)и других инструментов.

На рис. 1 представлены составляющие в структуре когнитивного компонента готовности к изменениям.

Когнитивный блок любой профессиональной компетенции предполагает устойчивую систему знаний. В рамках изучаемой нами компетенции знание касается теоретических концепций по описанию процессов организационных изменений, концепций управления человеческими ресурсами, теорий маркетинга и положений профессионального законодательства.

Нами были проанализированы основные поведенческие индикаторы сформированности

Рис. 1. Составляющие когнитивного компонента готовности к изменениям
Fig. 1. The constituents of the cognitive component of readiness for change

Поведенческие индикаторы сформированности компонентов готовности к изменениям

Behavioral indicators of the formation of the components of readiness for change

Ценностно-мотивационный компонент	Когнитивный компонент
Руководитель имеет выраженную мотивацию достижений и нацелен на развитие организации, обучение сотрудников	Руководитель обладает совокупностью знаний, дающих понимание значимости изменений, обеспечения их эффективности
Позитивно реагирует на изменения, открыт для инноваций в деятельности	Видоизменяет собственные идеи на основе новой информации, меняющегося социально-экономического контекста
Инициирует изменения, понимает их ценность, прогнозирует перспективы, воодушевляет подчиненных	Знает и целенаправленно использует комплекс современных информационных технологий для оптимизации процессов организационных изменений
Проявляет решительность и жизнестойкость, «заражает» сотрудников энергичностью, оптимизмом. Способен «создать» состояние готовности у сотрудников, в котором есть положительное отношение и ясное представление о сути организационных изменений	На основе знаний инноватики, прогнозирования и планирования генерирует новые идеи, креативные способы успешного внедрения изменений
Способен «к перестройке ценностно-смысловых составляющих образа жизни» [Федорова, 2020, с. 127]. Умеет адаптироваться в нестабильной ситуации, оперативно переключаться на определенный режим работы и т.д.	Успешно преодолевает сопротивление изменениям, опираясь на теоретические концепции управления человеческими ресурсами

[1] Сергиенко А.В. Разработка методического инструментария оценки готовности оператора связи к стратегическому управлению на основе концепции системы сбалансированных показателей: дис. ... канд. экон. наук. М., 2012.

ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов, которые проявляются в качественных характеристиках деятельности руководителя.

Таким образом, от сформированности ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов в структуре «готовности к изменениям» как компетенции руководителя зависит успешность реализации организационных изменений. В частности, речь идет об оптимизации таких направлений, как:

– работа с кадрами, в том числе формирование системы мотивации и стратегии вовлеченности работников в организационные изменения, формирование адаптивной системы управления человеческими ресурсами.

– управление организационными процессами в ситуациях нестабильности посредством формирования «временных систем», учета жизненного цикла работы предприятия и т.д.

– выявление ключевых факторов, обеспечивающих эффективное внедрение изменений и управление ими. Например, оценка таких системных факторов, как: приверженность организации, степень ответственности сотрудников, организационный климат, поведенческая гибкость и открытость изменениям.

Мы предложили структуру компетенции «готовность к изменениям», состоящую из следующих компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий и рефлексивный. Мы их описали и определили, какие содержательные характеристики будем изучать в каждом компоненте, и провели исследование [Уварова, Сафонова, 2022].

Результаты исследования. Исследование компонентов компетенции «готовность к изменениям» проводилось в группе компаний сферы ИТ/Телеком по категориям сотрудников: топ-менеджмент, средний менеджмент и специалисты. Представляем результаты исследования по двум компонентам компетенции: ценностно-мотивационный и когнитивный.

Исследование ценностно-мотивационного компонента проводилось с помощью опросника ценностей Шварца [Карандашев, 2004].

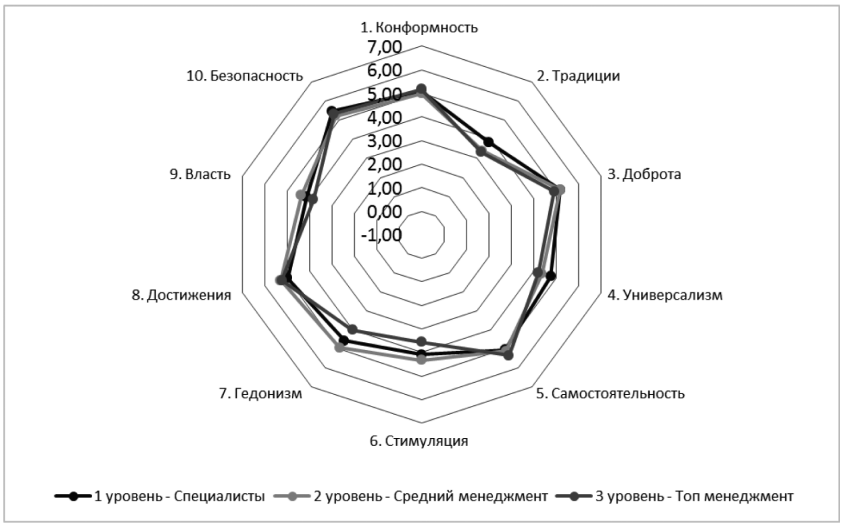

Рис. 2. Ранжирование ценностей на уровне нормативных идеалов (в баллах)
Fig. 2. Ranking of values at the level of normative ideals (in points)

На уровне нормативных идеалов мы видим, что у топ-менеджеров в приоритете такие ценности, как самостоятельность (1-е место), безопасность (2-е место) и достижения (3-е место). К ценностям, характеризующим готовность к изменениям по Шварцу, относятся только самостоятельность и стимуляция.

К менее важным ценностям топ-менеджеры отнесли гедонизм (7-е место), власть (8-е место), стимуляцию (9-е место) и традиции (10-е место).

Для среднего менеджмента важны такие ценности, как достижения (1-е место), безопасность (2-е место) и доброта (3-е место), к менее важным они отнесли власть (7-е место), уни-

версализм (8-е место), стимуляцию (9-е место) и традиции (10-е место).

У специалистов на уровне нормативных идеалов важными являются такие ценности, как безопасность (1-е место), доброта (2-е место), конформность (3-е место), менее важными: гедонизм (7-е место), власть (8-е место), стимуляция (9-е место) и традиции (10-е место).

Рис. 3. Ранжирование ценностей на уровне индивидуальных приоритетов (в баллах)
Fig. 3. Ranking of values at the level of individual priorities (in points)

На уровне индивидуальных приоритетов топ-менеджеры поставили в приоритет такие ценности, как самостоятельность (1-е место), безопасность (2-е место) и универсализм (3-е место). Менее важными для них являются такие ценности, как стимуляция (7-е место), гедонизм (8-е место), власть (9-е место) и традиции (10-е место).

Для среднего менеджмента важными являются самостоятельность (1-е место), достижения (2-е место) и безопасность (3-е место), а менее важными такие ценности, как конформность (7-е место), универсализм (8-е место), власть (9-е место) и традиции (10-е место).

У специалистов на уровне индивидуальных приоритетов на первом месте самостоятельность (1-е место), безопасность (2-е место), доброта (3-е место), а менее важными ценностями являются достижения (7-е место), стимуляция (8-е место), власть (9-е место) и традиции (10-е место).

По двум рис. 2, 3 видно, что в приоритете у руководителей такие ценности, как самостоятельность, достижения и безопасность, доброта и универсализм.

У среднего уровня достижения и безопасность как на уровне нормативных ценностей, так и на уровне индивидуальных приоритетов имеют одинаковый ранг, ценность доброта на уровне нормативных идеалов меняется на ценность самостоятельность на уровне нормативных приоритетов.

У топ-менеджмента самостоятельность и безопасность имеют одинаковый ранг на обоих графиках, ценность достижения на уровне нормативных идеалов меняется на универсализм на уровне индивидуальных приоритетов. Ценности сохранения – безопасность, конформность, традиция – противоречат ценностям открытости к изменениям – самостоятельности и стимуляции.

В целом можно сделать вывод, что для развития компетенции «готовность к изменениям» необходимо работать с такими ценностями, как стимуляция и самостоятельность, которые активизируют внутреннюю мотивацию творчества и стремление к новизне и на личностном уровне, и на уровне корпоративной среды. И если на личностном уровне это сделать сложнее – мы можем учитывать ценности при подборе кандидатов с внешнего рынка либо при подготовке кадрового резерва, – то на уровне корпоративной среды это возможно, транслируя ценности компании и формируя корпоративную культуру.

Исследование когнитивного компонента проводилось с помощью Калифорнийского личностного опросника CPI [Графинина, Тарабрина, 1988]. На рис. 4 представлены средние значения шкал CPI по категориям сотрудников.

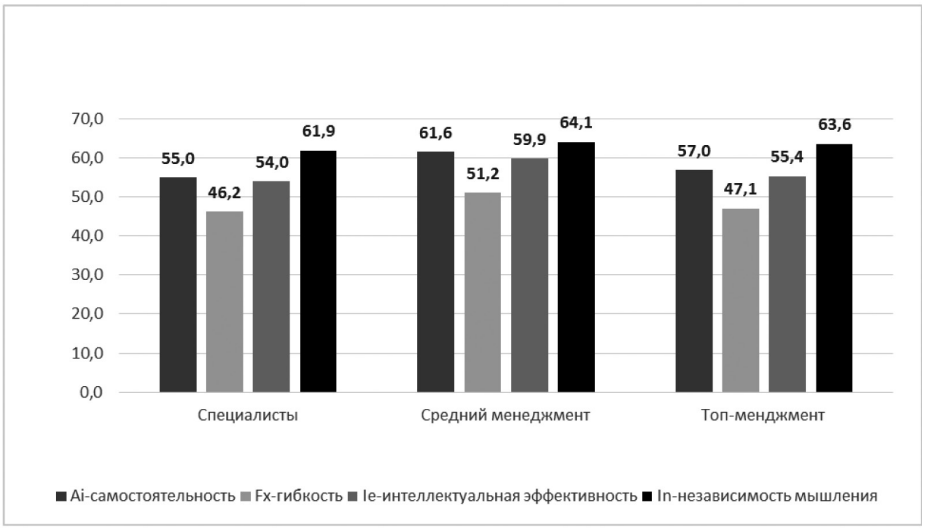

Рис. 4. Среднее значение шкал CPI по категориям (в баллах)
Fig. 4. The average value of CPI scales by category (in points)

Когнитивный компонент у специалистов, руководителей среднего уровня и топ-менеджеров развит достаточно неплохо, что говорит, с одной стороны, о подборе персонала в соответствии с установленными требованиями к должности, с другой – о развитии профессионального мышления в процессе выполнения рабочих задач. При этом можно отметить следующую тенденцию: более всего у всех категорий сотрудников развита независимость мышления, чуть менее – самостоятельность мышления, а менее всего – гибкость мышления, т.е. руководители всех уровней способны мыслить независимо и самостоятельно, но при этом не склонны к гибкости, поиску новых решений. Это и должно стать одной из мишеней при работе с ними.

Ниже представлены результаты исследования когнитивного компонента по категориям персонала (рис. 5, 6, 7).

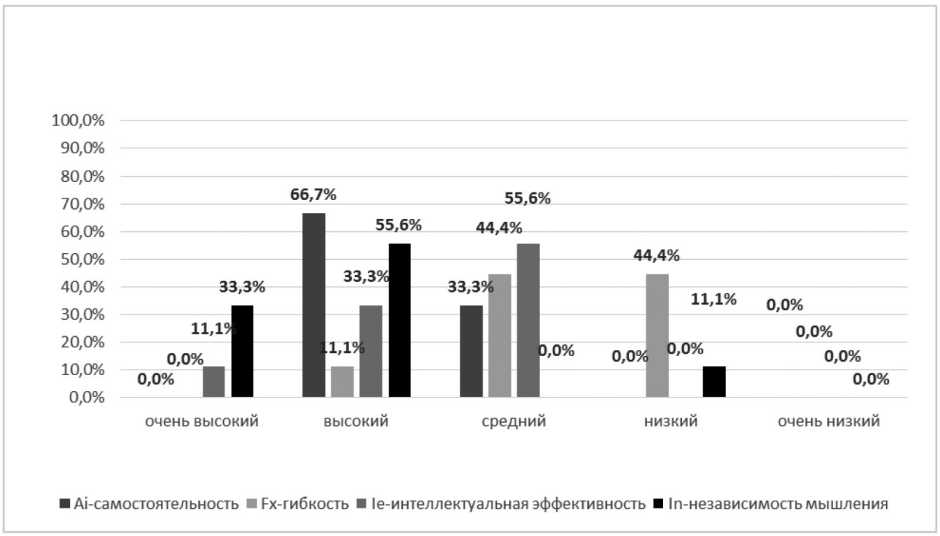

Рис. 5. Уровень развития шкал CPI в категории топ-менеджмент (распределение в %)
Fig. 5. The level of development of CPI scales in the top management category (distribution in%)

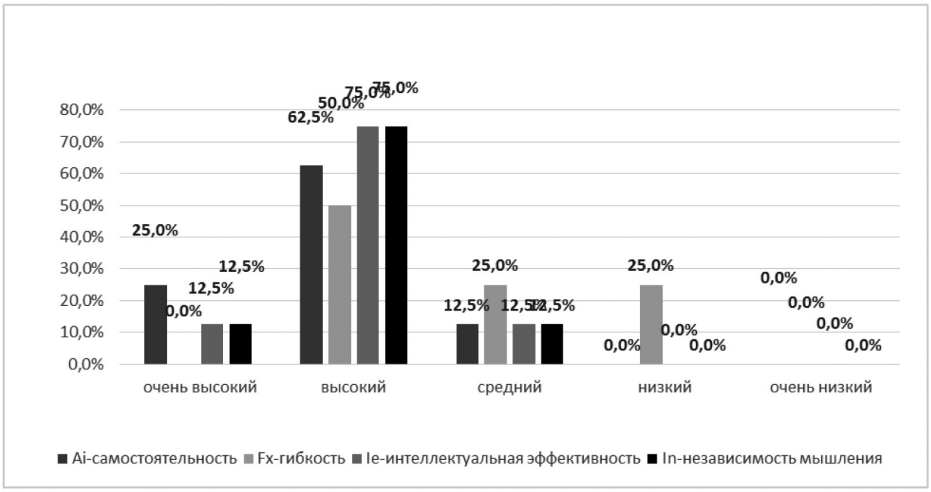

Рис. 6. Уровень развития шкал CPI в категории средний менеджмент (распределение в %)
Fig. 6. The level of development of CPI scales in the middle management category (distribution in %)

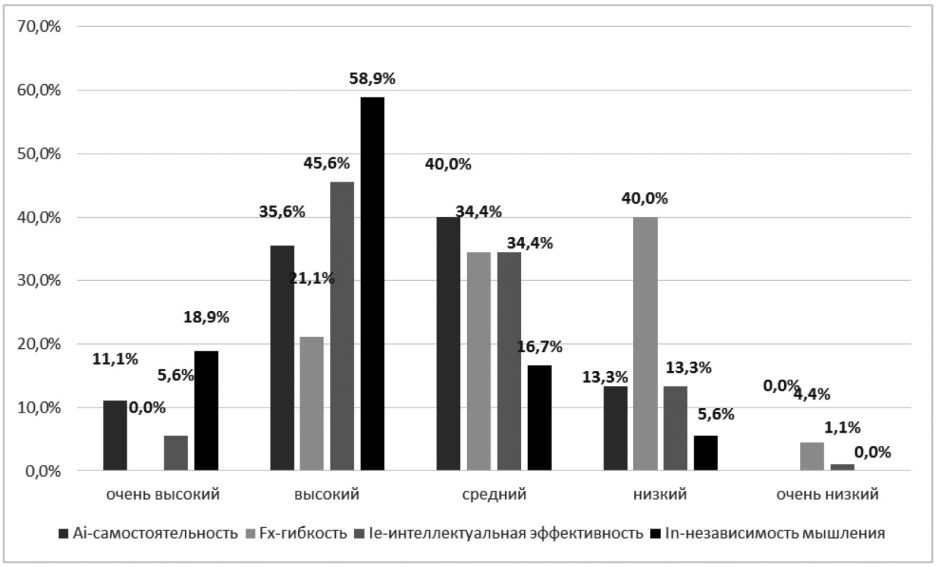

Рис. 7. Уровень развития шкал CPI в категории специалисты (распределение в %)
Fig. 7. The level of development of CPI scales in the specialist category (distribution in %)

Анализируя результаты исследования по категориям персонала, мы видим, что большинство шкал, характеризующих когнитивный компонент компетенции «готовность к изменениям», лучше развито у категории среднего менеджмента. Эту группу руководителей отличают высокий уровень интеллектуальной эффективности, независимость мышления, самостоятельность в принятии решений, самые высокие среди всех категорий показатели гибкости. Таким образом, именно эта категория руководителей с точки зрения когнитивного компонента в наибольшей степени демонстрирует готовность к изменениям: они способны воспринимать и критически анализировать новую информацию, формулировать адекватные решения, проявлять при этом гибкость и самостоятельность в мышлении, т.е. способны к оперативному управлению на основе «слабых сигналов».

У топ-менеджеров достаточно высокий уровень независимости мышления и самостоятельности в принятии решений, но уровень интеллектуальной эффективности преимущественно средний, а гибкости – низкий. Руководители этого уровня принимают самостоятельные решения, однако, к сожалению, интеллектуальная эффективность и гибкость недостаточны для того, чтобы эти решения соответствовали теку-

щей ситуации, сам процесс пересмотра устоявшихся способов принятия решений может вызывать напряжение и стресс.

У специалистов достаточно высокий уровень независимости мышления, высокий и средний уровни самостоятельности мышления и интеллектуальной эффективности, средний и низкий уровни гибкости, что в целом соответствует задачам их деятельности, но в ситуации непрерывных изменений также может приводить к напряжению и стрессу.

Гибкости (Fx) не хватает всем руководителям и специалистам, но в большей степени топ-менеджменту, однако отметим, что специалистам в рамках регламентированных бизнес-процессов на высоком уровне гибкость (Fx) и самостоятельность (Ai) не требуются.

Выводы. Сформированность ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов компетенции «готовность к изменениям» имеет следующие особенности.

Приоритетными ценностями для всех категорий руководителей являются самостоятельность, достижения, безопасность, доброта и универсализм. Поэтому одной из задач работы в организации при построении программ обучения, формировании корпоративной культуры является усиление ценности самостоятельности и формирование ценности стимуляции как основы для развития компетенции «готовность к изменениям».

У среднего менеджмента достижения и безопасность как на уровне нормативных ценностей, так и на уровне индивидуальных приоритетов имеют одинаковый ранг, ценность доброта на уровне нормативных идеалов меняется на ценность самостоятельность на уровне индивидуальных приоритетов. Следовательно, поощрение самостоятельности в рамках корпоративной культуры может способствовать усилению ценности самостоятельности на уровне нормативных идеалов.

У топ-менеджмента самостоятельность и безопасность имеют одинаковый ранг на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов, ценность достижения на уровне нормативных идеалов меняется на универсализм на уровне индивидуальных приоритетов. Ценности сохранения – безопасность, конформность, традиция – противоречат ценностям открытости к изменениям – самостоятельности и стимуляции. Следовательно, работа с ценностно-мотивационным компонентом компетенции «готовность к изменениям» в группе топ-менеджмента становится приоритетной задачей.

Для развития компетенции «готовность к изменениям» у руководителей необходимо работать с такими ценностями, как стимуляция и самостоятельность, которые активизируют внутреннюю мотивацию творчества и стремление к новизне как на личностном уровне, так и на уровне корпоративной среды. И если на личностном уровне это сделать сложнее – мы можем учитывать ценности при подборе кандидатов с внешнего рынка либо при подготовке кадрового резерва, – то на уровне корпоративной среды это возможно, транслируя ценности компании и формируя корпоративную культуру.

Когнитивный компонент компетенции «готовность к изменениям» развит на среднем уровне у всех категорий персонала, что говорит, с одной стороны, о подборе персонала в соответствии с установленными требованиями к должности, с другой – о развитии профессиональных компетенций в процессе выполнения рабочих задач и обучения. При достаточно хорошо развитых интеллекте, независимости и самостоятельности мышления всем руководителям и специалистам, но в большей степени топ-менеджменту не хватает гибкости (Fx), что является задачей психолого-педагогической работы с руководителями. Отметим, что специалистам в рамках регламентированных бизнес-процессов на высоком уровне гибкость (Fx) и самостоятельность (Ai) не требуются.

Категория руководителей среднего менеджмента с точки зрения когнитивного компонента в наибольшей степени демонстрирует готовность к изменениям: они способны воспринимать и критически анализировать новую информацию, формулировать адекватные решения, проявлять при этом гибкость и самостоятельность в мышлении, т.е. способны к оперативному управлению на основе «слабых сигналов».

Исследование ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов компетенции «готовность к изменениям» показало, что сформированность компетенции «готовность к изменениям» у руководителей среднего уровня выше, чем у топ-менеджеров. Тем не менее и для среднего менеджмента необходимо развивать гибкость (Fx) и самостоятельность (Ai). На основании полученных результатов нами была разработана программа обучения, включающая развитие всех компонентов компетенции «готовность к изменениям», для каждой категории руководителей, которая сейчас реализуется в компании.

Библиографический список

1. Барабаш Н.Д. Развитие управленческих компетенций руководителей малого бизнеса // Перспективы развития Российского государства и общества в современных условиях: матер. междунар. науч.-практ. конф. магистрантов, Саратов, 12 декабря 2014 г. / ред. кол.: В.Л. Чепляев и др. Саратов: Поволж. ин-т управл. им. П.А. Столыпина – филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». 2015. С. 163–165. URL: https://piu.ranepa.ru/upload/upload_filials/f_piu/iblock/258/pp2.pdf
2. Белоусова С.С. Основные теоретические и эмпирические подходы к изучению готовности личности к изменениям в психологической науке // Образовательная система: процессы развития современной научной мысли: сб. науч. тр. Казань: СитИвент, 2019. С. 72–77. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41425283
3. Веселова Л.Д. Психологическая готовность персонала к изменениям как определяющий фактор успешности реализации организационно-управленческих инноваций // Молодой ученый. 2020. № 46 (336). С. 527–530. URL: https://moluch.ru/archive/336/75127/
4. Графинина Н.А., Тарабрина Н.Е. Практическое руководство по интерпретации результатов CPI. Институт психологии РАН. М., 1988. URL: https://expert-plus.ru/manager/typologicaltest?start=1
5. Гребнев Я.В. Анализ методологических подходов, направленных на преодоление сопротивления персонала организационным изменениям // Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд. 2015. № 31. С. 57–64. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-metodologicheskih-podhodov-napravlennyh-na-preodolenie-soprotivleniya-personala-organizatsionnym-izmeneniyam/viewer
6. Гришаева С.А. Модель управленческих компетенций: социально-психологический аспект // Вестник университета. 2014. № 1. С. 195–199. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-upravlencheskih-kompetentsiy-sotsialno-psihologicheskiy-aspekt/viewer
7. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FTbmeJOdGmwJ:dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-sh-shvartsa-po-izucheniyu-tsennostnykh-oriyentatsiy&cd=2&hl=ru&ct=clnk&gl=ru&client=safari
8. Кириллов А.Г., Гордиевских В.М. Методическая система формирования управленческих компетенций // Науковедение: интернет-журнал. 2015. № 4 (7) С. 1–13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-sistema-formirovaniya-upravlencheskih-kompetentsiy
9. Лухманова Н.А. Управление организационными изменениями // ЭВ. 2019. № 4 (19). С. 29–31. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-organizatsionnymi-izmeneniyami
10. Наумцева Е.А. Психологическая готовность к организационным изменениям: подходы, понятия, методики // Организационная психология. 2016. № 2. С. 55–74. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-k-organizatsionnym-izmeneniyam-podhody-ponyatiya-metodiki

11. Рузикулов Р.Р. Компоненты оценки управленческих компетенций руководителя // МНИЖ. 2022. № 2–3 (116). С. 33–36. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-otsenki-upravlencheskih-kompetentsiy-rukovoditelya
12. Сорокина А.А. Готовность сотрудников к организационным изменениям как предмет психологического анализа // София: электронный научно-просветительский журнал. 2021. № 2. С. 19–22. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/271297/1/19-22.pdf
13. Сычева С.М. Роль менеджеров в проведении организационных изменений в корпорации // Вестник ГУУ. 2014. № 7. С. 216–223. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-menedzherov-v-provedenii-organizatsionnyh-izmeneniy-v-korporatsii
14. Терехова Т.А., Трофимова Е.Л. Личностная готовность региональных предпринимателей малого бизнеса к изменениям в контексте субъективной неопределенности // Организационная психология. 2021. Т. 11, № 4. С. 36–57. URL: https://orgpsyjournal.hse.ru/2021-11-4/550573794.html
15. Уварова И.А. Сафонова М.В. Особенности сформированности компетенции «готовность к изменениям» у руководителей // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 2 (60). С. 68–84. DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-60-2-340
16. Федорова Е.П. Образ жизни и проблема готовности к его изменению: взгляд с позиции системной антропологической психологии // Исследователь/Researcher. 2020. № 4 (32). С. 122–134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-zhizni-i-problema-gotovnosti-k-ego-izmeneniyu-vzglyad-s-pozitsii-sistemnoy-antropologicheskoy-psihologii
17. Халитова И.В. Организационная готовность к изменениям: обзор методологии и практических методик оценки готовности // Государственное управление: электронный вестник. 2013. № 39. С. 152–162. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnaya-gotovnost-k-izmeneniyam-obzor-metodologii-i-prakticheskih-metodik-otsenki-gotovnosti
18. Чудакова В.П. Реализация программы «Управленческая компетентность руководителей по формированию психологической готовности персонала к инновационной деятельности» – основной ресурс развития инновационной компетентности и конкурентоспособности личности // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2020. № 4. С. 33–91. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-programmy-upravlencheskaya-kompetentnost-rukovoditeley-po-formirovaniyu-psihologicheskoy-gotovnosti-personala-k
19. Armenakis A.A., Fredenberger W.B. Organizational change readiness practices of business turnaround change agents // Knowledge and Process Management. 1997. Vol. 4. P. 143–152. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1441(199709)4:3<143::AID-KPM93>3.0.CO;2-7
20. Dym B., Huson H. Leveraging organizational readiness for change // System Thinker. 2004. No 9. P. 2–6. URL: https://thesystemsthinker.com/leveraging-organizational-readiness-for-change/
21. Holt D.T., Armenakis A.A., Field H.S., Harris S.G. Readiness for organizational change: The systematic development of a scale // Journal of Applied Behavioral Science. 2007. No. 43. P. 232–255. DOI: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0021886306295295
22. Jansen K.J. The emerging dynamics of change: Resistance, readiness and momentum // Human Resource Planning. 2000. No. 23 (2). P. 53–55. URL: https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2588064
23. Lehman W.E.K., Greener J.M., Simpson D.D. Assessing organizational readiness for change // Journal of Substance Abuse Treatment. 2002. No. 22 (4). P. 197–209. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12072164/
24. Weiner B.J. A Theory of organizational readiness for change // Implementation Science. 2009. No. 4 (67). URL: https://implementationscience.biomedcentral.com/articles/10.1186/1748-5908-4-67

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-377

FEATURES OF VALUE-MOTIVATIONAL AND COGNITIVE COMPONENTS OF READINESS-FOR-CHANGE COMPETENCE IN MANAGERS

I.A. Uvarova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In the context of global threats and uncertainty, *readiness for change* becomes not only an important personal characteristic and competence of a manager, but also a key factor in the successful implementation of organizational changes and in the competitiveness of an enterprise [Naumtseva, 2016, Lukhmanova, 2019]. The accomplished nature of all components of this competence: value-motivational, cognitive, emotional-volitional, behavioral and reflexive – is a necessary resource for the introduction of reforms and innovations, or for the successful adaptation of an enterprise in a constantly changing socio-economic context. In this regard, the set of important competence characteristics of a modern manager includes the ability and readiness to use innovative approaches and technologies, both in organizing their own individual style of activity and in optimizing all areas of the enterprise's activity [Kirillov, 2015]. Such abilities as part of managerial competence are formed due to the cognitive and motivational-semantic aspect within the framework of the newly formed structure, *readiness for change*. Therefore, it is important to consider the essence of these components and rationalize their impact on the effectiveness of changes, both intrapersonal and organizational.

The purpose of the article is to specify the behavioral indicators of the formation of the value-motivational and cognitive aspects of readiness for change and to discuss the features of the value-motivational and cognitive components of the readiness-for-change competence among managers.

The theoretical and methodological basis of the study is the general psychological theory of set (D.N. Uznadze), subject-activity approach (S.L. Rubinshtein, B.G. Ananiev, V.A. Krutetsky, K.K. Platonov, etc.), competence-based approach (Yu.G. Tatur, I.A. Zimnyaya, A.V. Khutorskoy, etc.), integrative approach (M.I. Faerman), competence-based approach in managing innovative changes (T.A. Terekhova), innovative approach (L.A. Zhuravlev), psychological readiness for innovation (S.R. Yagolkovsky, O.V. Sovetova, M.I. Kiloshenko, E.V. Ivanova, V.E. Klochko, O.M. Krasnoryadtseva), and works devoted to psychological problems and mechanisms of formation of readiness for activity (M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich, R.D. Sanzhaeva, O.V. Makhova).

The study involved 150 employees of a group of companies in the IT/Telecom sphere in Krasnoyarsk. The California Personality Inventory (CPI) and the Schwartz personal values questionnaire were used for assessment. Statistical data processing included a comparison of samples and an analysis of the interdependence of characteristics.

Research results. The main results of the study are the obtained characteristics of the formation of the value-motivational and cognitive components of the readiness-for-change competence in the following categories: top management, middle management, and specialists. It is noted that in order to develop the readiness-for-change competence, managers need to work with such values as stimulation and independence, which activate the internal motivation of creativity and the desire for novelty both at the personal level and at the level of the corporate environment. The cognitive component is quite well developed in specialists, middle-level managers, and top managers. This indicates, on the one hand, that talent acquisition is performed in accordance with the established requirements for the position, and on the other hand, that the professional competences are developed in the process of performing work tasks. However, for middle-level managers and top managers, the flexibility scale (Fx) requires development, while this is not necessary for specialists as part of their regulated activities.

Conclusion. One of the psychological and pedagogical prerequisites for the development of the readiness-for-change competence in managers is the development and implementation of a corporate training program that would stimulate development of the individual components of the readiness-for-change competence and the competence as a whole.

Keywords: *readiness for change, manager, value-motivational component, cognitive component, organizational changes.*

Uvarova Irina A. – PhD Candidate, Psychology Department, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0001-6808-8449; e-mail: irinauvarova@bk.ru

References

1. Barabash N.D. Development of managerial competencies among small business leaders. In: Proceedings of the International scientific and practical conference of undergraduates "Prospects for the development of the Russian state and society in modern conditions". Saratov, December 12, 2014. Saratov: Povolzhsky Institute of Management named after P.A. Stolypin, 2015. P. 163–165. URL: https://piu.ranepa.ru/upload/upload_filials/f_piu/iblock/258/pp2.pdf
2. Belousova S.S. Basic theoretical and empirical approaches to the study of readiness for change in psychological science. In: Educational system: processes of development of modern scientific thought (a collection of scientific papers). Kazan: OOO SitIvent, 2019. P. 72–77. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41425283
3. Veselova L.D. Psychological readiness of personnel for change as a determining factor in the success of the implementation of organizational and managerial innovations // Molodoy uchenyy (Young Scientist). 2020. No. 46 (336). P. 527–530. URL: https://moluch.ru/archive/336/75127/
4. Grafinina N.A., Tarabrina N.E. A practical guide to interpreting CPI results. Moscow: Institute of Psychology RAS, 1988. URL: https://expert-plus.ru/manager/typologicaltest?start=1
5. Grebnev Ya.V. Analysis of methodological approaches aimed at overcoming personnel resistance to organizational change // Sovremennye tendentsii v ekonomike i upravlenii: novyy vzglyad (Modern Trends in Economics and Management: A new look). 2015. No. 31. P. 57–64. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-metodologicheskih-podhodov-napravlennyh-na-preodolenie-soprotivleniya-personala-organizatsionnym-izmeneniyam/viewer
6. Grishaeva S.A., Kuznetsova E.S. Model of managerial competencies: socio-psychological aspect // Vestnik Universiteta (University Bulletin). 2014. No. 1. P. 195–199. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-upravlencheskih-kompetentsiy-sotsialno-psihologicheskiy-aspekt/viewer
7. Karandashev V.N. Schwartz value model: concept and methodological guidance. Saint Petersburg: Rech, 2004. 70 p. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FTbmeJOdGmwJ:dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-sh-shvartsa-po-izucheniyu-tsennostnykh-oriyentatsiy&cd=2&hl=ru&ct= clnk&gl=ru&client=safari
8. Kirillov A.G., Gordievsky V.M. Methodological system for the formation of managerial competencies // Naukovedenie (Science of Science). 2015. No. 4 (7) P. 1–13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-sistema-formirovaniya-upravlencheskih-kompetentsiy
9. Lukhmanova N.A. Management of organizational changes // Ekonomicheskiy vektor (Economic Vector). 2019. No. 4 (19). P. 29–31. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-organizatsionnymi-izmeneniyami
10. Naumtseva E.A. Psychological readiness for organizational changes: approaches, concepts, methods // Organizatsionnaya psikhologiya (Organizational Psychology). 2016. No. 2. P. 55–74. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-k-organizatsionnym-izmeneniyam-podhody-ponyatiya-metodiki
11. Ruzikulov R.R. Components for assessing the managerial competencies of a leader // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatelskiy zhurnal (International Research Journal). 2022. No. 2–3 (116). P. 33–36. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-otsenki-upravlencheskih-kompetentsiy-rukovoditelya
12. Sergienko A.V. Development of methodological tools for assessing the readiness of a telecom operator for strategic management based on the concept of a balanced scorecard. PhD Thesis in Economy. Moscow, 2012. URL: https://new-disser.ru/product_info.php?products_id=1313743
13. Sycheva S.M. The role of managers in carrying out organizational changes in the corporation // Vestnik Universiteta (University Bulletin). 2014. No. 7. P. 216–223. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-menedzherov-v-provedenii-organizatsionnyh-izmeneniy-v-korporatsii

14. Terekhova T.A., Trofimova E.L. Personal readiness of regional small business entrepreneurs to change in the context of subjective uncertainty // Organizatsionnaya psikhologiya (Organizational Psychology). 2021. Vol. 11, No. 4. P. 36–57. URL: https://orgpsyjournal.hse.ru/2021-11-4/550573794.html
15. Uvarova I.A., Safonova M.V. Features of the formation of the readiness-for-change competence among managers // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev). 2022. No. 2 (60). P. 68–84. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-340
16. Fedorova E.P. Lifestyle and the problem of readiness to change it: a view from the position of systemic anthropological psychology // Issledovatel (Researcher). 2020. No. 4 (32). P. 122–134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-zhizni-i-problema-gotovnosti-k-ego-izmeneniyu-vzglyad-s-pozitsii-sistemnoy-antropologicheskoy-psihologii
17. Khalitova I.V. Organizational readiness for change: a review of the methodology and practical methods for assessing readiness // Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyy vestnik (Public Administration. Electronic Bulletin). 2013. No. 39. P. 152–162. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnaya-gotovnost-k-izmeneniyam-obzor-metodologii-i-prakticheskih-metodik-otsenki-gotovnosti
18. Chudakova V.P. Implementation of the program “Managerial Competence in the Formation of Psychological Readiness of Personnel for Innovative Activity” – the main resource for the development of innovative competence and competitiveness of an individual // PEM: Psychology, Education, Medicine. 2020. No. 4. P. 33–91. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-programmy-upravlencheskaya-kompetentnost-rukovoditeley-po-formirovaniyu-psihologicheskoy-gotovnosti-personala-k
19. Armenakis A.A., Fredenberger W.B. Organizational change readiness practices of business turnaround change agents // Knowledge and Process Management. 1997. Vol. 4. P. 143–152. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1441(199709)4:3<143::AID-KPM93>3.0.CO;2-7
20. Dym B., Huson H. Leveraging organizational readiness for change // System Thinker. 2004. No 9. P. 2–6. URL: https://thesystemsthinker.com/leveraging-organizational-readiness-for-change/
21. Holt D.T., Armenakis A.A., Field H.S., Harris S.G. Readiness for organizational change: The systematic development of a scale // Journal of Applied Behavioral Science. 2007. No 43. P. 232–255. DOI: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0021886306295295
22. Jansen K.J. The emerging dynamics of change: Resistance, readiness and momentum // Human Resource Planning. 2000. No. 23 (2). P. 53–55. URL: https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2588064
23. Lehman W.E.K., Greener J.M., Simpson D.D. Assessing organizational readiness for change // Journal of Substance Abuse Treatment. 2002. No. 22 (4). P. 197–209. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12072164/
24. Weiner B.J. A Theory of organizational readiness for change // Implementation Science. 2009. No. 4 (67). URL: https://implementationscience.biomedcentral.com/articles/10.1186/1748-5908-4-67

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-378

УДК 159.9.01; 37.01

АУТИЗМ: ФАКТОРЫ НЕРЕАЛИЗОВАННОГО БЫТИЯ[1]

А.Ф. Гох (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Современный мир стремительно меняет представления о том, как он устроен. Феномен «аутизм», и ранее всегда загадочный, заставляет переосмыслить наши представления и некоторые догмы. *Цель* – выявить и обосновать возможные упущения в исторически сложившихся подходах сопровождения людей с аутизмом.

Методология. Исследование опирается на целостную совокупность принципов и методов гуманитарных и междисциплинарных исследований. Основными для изучения феномена аутизма стали культурно-исторический, системный принципы и принцип целостности (Д. Бьюдженталь). Важным является принцип единства человека, общества и социального действия (М. Вебер, В. Дильтей, Г. Зиммель). Теоретико-методологическими основаниями исследования выступили экзистенциально-гуманистическая психология, философская феноменология и понимающая социология. В исследовании ведущую роль сыграли традиционные для гуманитарных наук системный и компаративный анализ (Э. Дюркгейм, Дж. Дьюи), герменевтический (Х.Ю. Хабермас, Х.Г. Гадамер) и феноменологический (Э. Гуссерль) методы. Вместе с тем применялись и эмпирические методы: обобщение первичных социологических данных, наблюдение, включенное наблюдение, контент-анализ, нарративный диалог, интервью.

Результаты исследования. Выявлены факторы упущенных возможностей или нереализованного бытия людей с аутизмом и их семей. Предложен ресурс более эффективных подходов для выстраивания картины мира и картины человека.

Заключение. Рассматриваемый холистический подход не только не противоречит привычно разворачиваемому вокруг феномена аутизма гуманистическому подходу, а наоборот, они взаимодополняют друг друга. Образ «подлинно человеческого» у носителя аутизма, как, впрочем, у любого другого, складывается скорее неосознанно, а проведенное исследование подтверждает, что выстраивание картины мира и картины человека с позиции холизмы является эффективной моделью.

Ключевые слова: аутизм, аутичное сообщество, экзистенциально-гуманистическая психология, субъектность, моральный субъект, сопровождение.

Гох Анатолий Федорович – кандидат культурологии, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID 0000-0002-5850-0249; e-mail: an_goh@mail.ru

Постановка проблемы. Современный мир аббревиатур (VUCA, BANI), непонятый, полный рисков и угроз, хрупкий и непредсказуемый, стремительно меняет представления всего, во что мы верили, заставляет сомневаться в незыблемых доселе догмах [Иванов, 2021; Иванова, Иванов, 2022]. Практически любое знание сегодня подлежит проверке. Картина мира прорисовывается лишь в холистическом подходе научной рациональности. Этот мир не мог обойти стороной феномен аутизма и не развернуть дискуссию вокруг и внутри него.

Методология. Исследование опирается на целостную совокупность принципов и методов гуманитарных и междисциплинарных исследований. Основными для изучения феномена аутизма стали культурно-исторический, системный принципы и принцип целостности (Д. Бьюдженталь). Важным является принцип единства человека, общества и социального действия (М. Вебер, В. Дильтей, Г. Зиммель). Теоретико-методологическими основаниями исследования выступили экзистенциально-гуманистическая психология, философская феноменология и по-

[1] Статья написана на основе идей доклада, сделанного автором 25 ноября 2022 г. на Всероссийской онлайн-конференции с международным участием «Современные направления образования и сопровождения детей и взрослых с аутизмом».

нимающая социология. В исследовании ведущую роль сыграли традиционные для гуманитарных наук системный и компаративный анализ (Э. Дюркгейм, Дж. Дьюи), герменевтический (Х.Ю. Хабермас, Х.Г. Гадамер) и феноменологический (Э. Гуссерль) методы. Вместе с тем применялись и эмпирические методы: обобщение первичных социологических данных, наблюдение, включенное наблюдение, контент-анализ, нарративный диалог, интервью.

Обзор научной литературы. Тема человека как «существа культуры» [Landmann, 1979] разрабатывалась на протяжении всей истории гуманитарного знания. Для исследования принципиально важными являются такие линии, как воспитание подлинно человеческого [Сократ, 2019], техники сохранения человеческого достоинства (киники, стоики), акцентирование уникальности личности и ценности ее внутреннего мира [Фома Аквинский, 2018].

Экзистенциализм задает культурно-антропологический подход к человеку как «особенному» существу, выделяющемуся из ряда всех иных. Для исследования важно осмысление оппозиции «Я – другой» [Бубер, 1995; Левинас, 1999], идеи «диалоговой сущности человека» [Бахтин, 1997] и толерантности [Гусейнов, 2009; Куренной, 2009].

Понимание феномена «аутизм» невозможно без исследований отечественных и зарубежных специалистов в области медицинской и клинической психологии и в области аутизма [Богдашина, 2015; Гринспен, Уидер, 2013; Коллинз, 2018; Костин, 2018; Лебединская и др., 1989; Морозов, Чигрина, 2022; Никольская и др., 2005; Питерс, 1999; Уильямс, 2018; Царев, 2016; Черенёва и др., 2016; Шор, 2014; Casanova, 2016; Feinstein, 2018; Sanson, 2016; Wing, 1997; Zigler, 2016], а также воспитательных практик, лонгитюдного наблюдения. Имеющиеся исследования по данной теме не являются тождественными, показывают, что актуальность данной темы не подвергается сомнению, более того, дискурс стремительно возрастает, что приводит к еще большему количеству многоточий.

Результаты исследования. Зачастую все прения разворачиваются в период становления самого родительства как статуса, обремененного появлением ребенка с аутизмом. Это укладывается в логику всех научных изысканий, поскольку именно родитель является ведущим заказчиком. Все проблемы оказываются втянутыми в младенческий, дошкольный и школьный возраст носителя аутизма. Безусловно, сегодня рассматриваются вопросы сопровождаемого проживания, трудовой занятости и сопровождаемого досуга, потому что по мере взросления ребенка с аутизмом на авансцену выходит самый злободневный вопрос, стоящий перед родителями: что будет с ребенком, когда не станет их самих?

Однако обозначенные проблемы до сих пор не связаны системно и не представляют единую целостность. К такому пессимистичному выводу позволяет прийти проведенный системный анализ. Методологической основой проведенного исследования является антиномия единичного и целого, где сумма единичных недотягивает до целого, где сущность единичного может и должна проявляться только в призме целого.

Начнем с рождения тех детей, которые либо сразу, либо позднее проявляют особенности в своем развитии. Конечно, такие дети должны и попадают в группу риска, некоторые из них оказываются носителями аутизма. Подавляющее число родителей знают: чем раньше начинать оказывать помощь в развитии ребенка, тем более позитивным будет результат. И это догма. Всестороннюю поддержку таким семьям оказывает все более развивающаяся система ранней помощи. Это позитив. В это время происходит становление родителя как морального субъекта. И первый фактор нереализованного бытия то, что родитель сосредоточивается на проблеме ребенка, всецело погружаясь в нее, тем самым упускает и многие возможности, а зачастую и обозначенное бесценное время. И это не недоработка службы ранней помощи, а скорее объективное обстоятельство: время, необходимое для морального роста родителя. Часто родитель пускается во все тяжкие в поисках «волшебной» таблетки, которой не существует. Ребенок рискует стать объектом не-

оправданных экспериментов, семья рискует стать неполной ввиду потери скрепов, ее объединяющих еще до появления ребенка. Возможно, это время не столько интенсивной помощи ребенку, сколько помощи семье в вопросе становления родительства особого ребенка. Более того, остаются «размытыми» реальные проблемы и потребности такой семьи [Разенкова и др., 2022]. Как следствие – отсутствие извне содержательной поддержки семьи, столкнувшейся с непредсказуемым испытанием.

Следующий возраст ребенка – дошкольный, он тоже привносит фактор нереализованного бытия, но скорее уже связан не с семьей, а с самим ребенком. В силу разных обстоятельств главенствующую роль в развитии ребенка занимает поведенческая проблема. И это тоже стало укоренившейся догмой. Большинство используемых технологий, методик, методов и практик направлено на разрешение именно этой проблемы. Отнюдь не принижается значимость и влияние поведенческого проявления аутизма на бытие, но все более становится заметным пропуск чего-то важного, что определяет ребенка с аутизмом как предикат «Человек». И это «важное», возможно, кроется в становлении самой субъектности, которая в видении некоторых мыслителей противоречит самому феномену аутизма. Более того, сам возраст часто не рассматривается подходящим для формирования субъектности. Однако проведенные исследования позволяют заключить, что на указанный фактор нереализованного бытия влияют недостаток целевой инициации действий, перераспределение собственной ответственности, опора на иллюзорный успех, секвестирование диалогичности в проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуациях [Гох, 2022].

Школьный возраст стал апогеем почти всех мыслительных движений вокруг темы аутизма в гуманистическом подходе. Результатом является много замечательных практик, позитивных нарративов и в то же время сломанных копий и несбывшихся надежд. Начнем с того, что задекларированное в Федеральном законе «Об образовании в РФ» инклюзивное образование так и не состоялось, несмотря на многочисленные успешные практики и опыты. Оно и не могло состояться в системе «нормы» и стандарта для нестандартизируемых обучающихся. К тому же система образования по-прежнему остается технократически ориентированной, противоречащей гуманистическому вектору. Упование на «методы с доказанной эффективностью» и «научно обоснованные» [Вильшанская, Бабкина, 2022; Давыдова и др., 2021] порождает еще большую множественность смыслов. Только в условиях индивидуализации и преадаптивных норм возможно гармоничное встраивание обучающегося с аутизмом в образовательный процесс. А в чем сущность образования ребенка с аутизмом? Без феноменологии раскрыть сущность крайне затруднительно. После всех эпохé получается, что образование дарит обучающемуся мир, помогает адаптироваться к нему. В этом видится схожесть задач и цели образования для всех обучающихся. Тем не менее ревностно обособляется образование для детей с аутизмом, зачастую выстраиваются демаркационные линии между тем что нужно, и тем, что – нет. Возникает вопрос: где и как определяется мера капитализации опыта? Наблюдается зацикленность лишь на «зонах ближайшего развития» [Выготский, 2019], безусловно правильном пути, но совершенно не рассматриваются «горизонты развития» [Поддьяков, 2021], понимаемые как постоянное движение к сложной, отдаленной и недостижимой цели. Почему недостижимой, да потому что развитие движется по принципу эпигенетического ландшафта [Пиаже, 2008] и результат непредсказуем. Фактором нереализованного бытия в школьном периоде зачастую становится полная неготовность молодого человека с аутизмом к дальнейшей жизни, разворачиванию полной субъектности, готовности действовать в ситуации, которой ранее не было. Познание мира должно происходить через осмысление, а не через освоение [Розин, 2022].

И наконец, взрослый возраст человека с аутизмом. Этот период ожидаемо самый продолжительный в жизни. Событийная насыщенность; эмоциональность бытия; стиль жизни, прибли-

женный к общепринятому; возможность общения с тем, кто нравится либо кому нравишься сам; возможность встречаться с разными людьми, с которыми приятно проводить время; возможность развиваться, насколько возможно, и задействовать при этом все свои способности; жить как все, то есть одному или вместе с человеком (людьми), общество которых приятно; делать выбор и принимать самостоятельные решения; быть уверенным, что принимают всерьез и относятся с уважением [Бакк, 2001, с. 35] – все это позволяет рассматривать жизнь носителя аутизма как счастливую, наполненную смыслами. Потенциал разворачиваемой в стране и регионе технологии сопровождаемого проживания позволяет оптимистично смотреть в будущее. Наблюдаются активизация государственных структур, высочайшая активность новаторов идеи и экспертов-практиков в разворачивании системы сопровождения. Неожиданным становится пассивность самих семей, воспитывающих детей с аутизмом. Как результат – еще один фактор нереализованного бытия. Семьи во многом адаптировались к получению помощи со стороны государства, сообщества, фондов, НКО и занимают выжидательную позицию. В лучшем случае готовы к посильному участию в нормализации жизни своего ребенка с позиции ведомого. Ожидать продуктивной инициативы со стороны семьи не приходится. В оправдание, вина семьи в потерянном времени минимальна. Обозначенные предыдущие факторы, накопленная усталость, изношенность ресурсов, пока неразвернутая система сопровождаемого проживания с отсутствием просвещения семей, привыкание выделять человека с особенностями из социума и ожидание особенного отношения к нему извне без использования собственных ресурсов видятся основными причинами заключительного фактора. Более того, огромный ресурс в виде сторителлинга как технологии формирования смыслов и ценностей заложен в аутичном сообществе, спецификой которого является партисипативность его участников, и не только самих носителей аутизма, а и людей «вокруг» аутизма (родители, специалисты, эксперты, другие соприкасающиеся с феноменом люди), часто именно они представляют «лидерское ядро», вокруг которого и формируется то или иное сообщество. Исследователи в области комьюнити-менеджмента и комьюнити-органайзинга выяснили наиболее эффективную структуру таких сообществ – это «снежинка», основанная на принципах связи, множественности, незавершенности и «незначащих» разрывов, по сути, сетевое сообщество. В действительности это каждодневный вызов для сообщества, особенно для лидеров, который заключается в том, чтобы помогать группе единомышленников (сообществу) действовать сообща ради какого-либо позитивного изменения. Аутичным сообществам такая организация открывает возможности перехода от эмоций, которые мешают действовать (страха и апатии), к эмоциям, которые побуждают к действию, надежде и чувству солидарности [Гох, 2020].

Заключение. Рассматриваемый холистический подход не только не противоречит привычно разворачиваемому вокруг феномена аутизма гуманистическому подходу, а наоборот, они взаимодополняют друг друга [Таран, 2018]. Неиспользуемый ресурс в ходе становления конструкта «Человек» всецело отражается на качестве бытия. Ресурс является постоянным капиталом и залогом возможностей [Попов, 2018]. Время упущенных возможностей следует зачислить как нереализованное. То, что человек находит себя неготовым и должен сделать из себя нечто, влечет за собой примат практики. Люди с аутизмом относятся к категории наиболее уязвимых и незащищенных, которым без помощи других затруднительно, а зачастую и невозможно создавать стабильные формы, в которых он живет, и меняющиеся формы, в которых он действует, а вместе с ними и себя самого. Образ «подлинно человеческого» у носителя аутизма, как, впрочем, у любого другого, складывается скорее неосознанно, а проведенное исследование подтверждает, что выстраивание картины мира и картины человека с позиции холизмы является эффективной моделью по созданию этого образа.

Библиографический список

1. Бакк А., Грюневальд К. Забота и уход: Книга о людях с задержкой умственного развития. СПб.: ИРАВ, 2001. 360 с.
2. Бахтин М.М. Собр. соч.: в 7 т. М.: Русские словари, 1997. Т. 5. 732 с.
3. Богдашина О.Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учеб. пособие. Красноярск, 2015. 248 с.
4. Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. 464 с.
5. Вильшанская А.Д., Бабкина Н.В. Инклюзивное образование и его реализация: психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология. 2022. № 4. С. 36–41.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2019. 432 с.
7. Гох А.Ф. Аутичное сообщество: история и перспективы осмысления феномена // Ценности и смыслы. 2020. № 1 (65). С. 125–146. URL: https://www.researchgate.net/profile/Sergey-Sorokin-5/publication/361337946_Research_University_model_implementation_of_the_third_mission_foreign_practices_and_Russian_experience/links/62ab385ea920e8693ef928d6/Research-University-model-implementation-of-the-third-mission-foreign-practices-and-Russian-experience.pdf (дата обращения: 07.12.2022).
8. Гох А.Ф. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовании: становление субъектности // Психология и педагогика детства: о воспитании, воспитанности, воспитателях: сб. ст. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 49–57. URL: http://elib.kspu.ru/document/65524 (дата обращения: 07.12.2022).
9. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М.: Теревинф, 2013. 512 с.
10. Гусейнов А.А. Толерантность и диалог культур // Диалог культур и партнерство цивилизаций: IX Междунар. Лихачевские науч. чтения, 14–15 мая 2009 г. СПб.: СПбГУП, 2009. С. 65–68.
11. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б., Хаустов А.В., Шведовский Е.Ф. Проблемы и перспективы интеграции методов с доказанной эффективностью в практику школьного обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 1. С. 36–60. URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2021/n1/Davydova_et_al.shtml (дата обращения: 07.12.2022).
12. Иванов О.Б. Устойчивое развитие в неустойчивом мире: образовательный аспект // Ценности и смыслы. 2021. № 3 (73). С. 6–26. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46512979 (дата обращения: 07.12.2022).
13. Иванова С.В., Иванов О.Б. Трансформация образовательного пространства в стремительно меняющемся мире // Педагогика. 2022. № 7 (86). С. 5–14. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49317405 (дата обращения: 07.12.2022).
14. Коллинз П. Даже не ошибка. Отцовское путешествие в таинственную историю аутизма. М.: Теревинф, 2018. 236 с.
15. Костин И.А. Помощь в социальной адаптации подросткам и молодым людям с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2018. 144 с.
16. Куренной В.А. Толерантность: Современная западная философия: энциклопедический словарь. М.: Культурная революция, 2009. С. 190-192.
17. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989. 95 с.
18. Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. СПб.: Высшая Религиозно-Философская Школа, 1999. 266 с.
19. Морозов С.А., Чигрина С.Г. Исследование особенностей семьей, воспитывающих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20, № 2. С. 78–84. URL: https://psyjournals.ru/autism/2022/n2/morozov_chigrina.shtml (дата обращения: 07.12.2022).

20. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2005. 224 с.
21. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2008. 416 с.
22. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: Ин-т специальной педагогики и психологии, 1999. 192 с.
23. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. М.: Образовательные проекты, 2021. 224 с.
24. Попов А.А. Русские компетенции // Деятельностный подход в образовании. М.: Авторский Клуб, 2018. Кн. 4. С. 266–281.
25. Разенкова Ю.А., Павлова А.В., Романовский Н.В. Ресурсы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью: анализ материалов всероссийского опроса // Дефектология. 2022. № 2. С. 53–65. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48459363 (дата обращения: 07.12.2022).
26. Розин В.М. Смена парадигмы и революция в образовании // Педагогика. 2022. № 5. С. 5–16. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48634457 (дата обращения: 07.12.2022).
27. Сократ. Я ничего не знаю. М.: АСТ, 2019. 270 с.
28. Таран В.А. Современное холистическое понимание мира // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 218–220. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34904364 (дата обращения: 07.12.2022).
29. Уильямс Д. Никто нигде. Удивительная автобиография аутичной девочки. М.: Теревинф, 2018. 238 с.
30. Фома Аквинский. Дискуссионные вопросы о душе. М.: Litres, 2018. 409 с.
31. Царев А.М. Специальная индивидуальная программа развития как основа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте ФГОС // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 3. С. 33–42. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26701048 (дата обращения: 07.12.2022).
32. Черенёва Е.А., Богдашина О.Б., Казанова М., Ли С. Модернизация идей исследования аутизма и развития системы помощи людям с аутизмом в России: от региональной инициативы к глобализации решений // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 3. С. 131–140. URL: https://psyjournals.ru/psyedu/2016/n3/chereneva.shtml (дата обращения: 07.12.2022).
33. Шор С.М. За стеной. Личный опыт: аутизм и синдром. М.: Три квадрата: Наш Солнечный Мир, 2014. 224 с.
34. Casanova M.F. Editorial: Leo Kanner, the anti-psychiatry movement and neurodiversity // The Siberian Journal of Special Education. 2016. No. 1–2 (16–17). P. 6–9. URL: http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/ 03/10/d971e1df4c4297b706e963105b6323f2/vestnik1-22016.pdf (дата обращения: 07.12.2022).
35. Feinstein A. Autism works: A guide to successful employment across the entire spectrum. London: Routledge, 2018. 348 p.
36. Landmann M. Fundamental-Anthropologie. Bonn: Bouvier, 1979. 309 p.
37. Sanson P. Que penser des differentes methodes d'accompagnement des personnes autistes // The Siberian Journal of Special Education. 2016. No. 1–2 (16–17). P. 10–14. URL: http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/03/10/d971e1df4c4297b706e963105b6323f2/vestnik1-22016.pdf (дата обращения: 07.12.2022).
38. Wing L. The history of ideas on autism: legends, myths and reality // Autism. 1997. No. 1 (1). P. 13–23.
39. Zigler R. International review of inclusive practices, observations and experience // The Siberian Journal of Special Education. 2016. No. 1–2 (16–17). P. 27–31. URL: http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/03/10/d971e1df4c4297b706e963105b6323f2/vestnik1-22016.pdf (дата обращения: 07.12.2022).

DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-378

AUTISM: FACTORS OF UNREALIZED EXISTENCE

A.F. Gokh (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The modern world promptly changes ideas of how the world is arranged. The phenomenon of autism, and earlier always mysterious, forces to rethink our representations and some dogmas.

The purpose of the article is to reveal and prove possible omissions in historically developed approaches of escort of people with autism.

Methodology. The research relies on a complete set of principles and methods of humanitarian and interdisciplinary research. The main principles to study the phenomenon of autism are a cultural and historical principle, a system principle and a principle of integrity (J. Bugental). A principle of unity of a person, society and social action (M. Weber, W. Dilthey, G. Simmel) is important. The theoretical and methodological foundations of the study were existential-humanistic psychology, philosophical phenomenology and understanding sociology. The leading role in the study was played by the traditional methods for the humanities, namely, system and comparative analysis (E. Durkheim, J. Dewey), hermeneutic (J. Habermas, H.G. Gadamer) and phenomenological (E. Husserl) methods. At the same time empirical methods were applied: synthesis of primary sociological data, observation, overt observation, content analysis, narrative dialogue, interview.

Research results. Factors of the missed opportunities or unrealized existence of people with autism and their families are revealed. The resource of more effective approaches for forming a picture of the world and a picture of a person is suggested.

Conclusion. The considered holistic approach does not contradict to a humanistic approach habitually developed around the phenomenon of autism, and on the contrary, they complement each other. The image of truly human in a autism carrier as, however, in any other person develops rather unconsciously, and the conducted research proves that forming of a picture of the world and a picture of a person from the position of holism is an effective model.

Keywords: *autism, autistic community, existential and humanistic psychology, subjectivity, moral subject, escort.*

Gokh Anatoly F. – PhD (Culturology), Associate Professor, Department of Psychology and Childhood Pedagogics, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia), ORCID 0000-0002-5850-0249, e-mail: an_goh@mail.ru

References

1. Bakk A., Grunewald K. Concern and care: A book about people with mental challenges. St. Petersburg: IRAV, 2001. 360 p.
2. Bakhtin M.M. Collection of works. In 7 volumes. Moscow: Russkie slovari, 1997. Vol. 5. 732 p.
3. Bogdashina O.B. Autism spectrum disorders: an introduction to the problem of autism: a textbook. Krasnoyarsk, 2015. 248 p.
4. Buber M. Two images of faith. Moscow: Respublika, 1995. 464 p.
5. Vilshanskaya A.D., Babkina N.V. Inclusive education and its implementation: psychological and pedagogical support for children with special educational needs // Defektologiya (Defectology). No. 4. 2022. P. 36–41.
6. Vygotsky L.S. Thinking and speech. St. Petersburg: Piter, 2019. 432 p.
7. Gokh A.F. Autistic community: history and perspectives of understanding the phenomenon // Tsennosti i smysly (Values and Meanings). 2020. No. 1 (65). P. 125–146. URL: https://www.researchgate.net/profile/Sergey-Sorokin-5/publication/361337946_Research_University_model_implementation_of_the_third_mission_foreign_practices_and_Russian_experience/links/62ab385ea920e8693ef928d6/Research-University-model-implementation-of-the-third-practice-of-the-third-practice Russian-experience.pdf (access date: 07.12.2022).
8. Gokh A.F. Raising a child with disabilities in preschool education: formation of subjectivity. In: Psychology and pedagogy of childhood: about education, upbringing, educators. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk

State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, 2022. P. 49–57. URL: http://elib.kspu.ru/document/65524 (access date: 07.12.2022).
9. Greenspan S., Wieder S. On first name terms with autism: using the Floortime methodology to develop relationships, communication and thinking. Moscow: Terevinf, 2013. 512 p.
10. Guseynov A.A. Tolerance and dialogue of cultures. In: Proceedings of the IX International Likhachev Scientific Readings “Dialogue of Cultures and Partnership of Civilizations”. May 14–15, 2009. St. Petersburg: SPbGUP, 2009. P. 65–68.
11. Davydova E.Yu., Sorokin A.B., Khaustov A.V., Shvedovsky E.F. Problems and prospects of integrating methods with proven effectiveness into the practice of school education of children with autism spectrum disorders // Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya (Clinical and Special Psychology). 2021. Vol. 10, No. 1. P. 36–60. URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2021/n1/Davydova_et_al.shtml (access date: 07.12.2022).
12. Ivanov O.B. Sustainable development in an unstable world: an educational aspect // Tsennosti i smysly (Values and meanings). 2021. No. 3 (73). P. 6–26. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46512979 (access date: 07.12.2022).
13. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Transformation of educational space in a rapidly changing world // Pedagogika (Pedagogy). 2022. No. 7 (86). P. 5–14. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49317405 (access date: 07.12.2022).
14. Collins P. Not even a mistake. A father’s journey into the mysterious history of autism. Moscow: Terevinf, 2018. 236 p.
15. Kostin I.A. Assistance in social adaptation to adolescents and young people with autism spectrum disorders. Moscow: Terevinf, 2018. 144 p.
16. Kurennoy V.A. Tolerance: Contemporary Western Philosophy. Encyclopedic Dictionary. Moscow: Kul'turnaya revolyutsiya, 2009. P. 190–192.
17. Lebedinskaya K.S., Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R. Children with communication disorders: early childhood autism. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 95 p.
18. Levinas E. Time and another. The humanism of another person. St. Petersburg: Vysshaya Religiozno-Filosofskaya Shkola, 1999. 266 p.
19. Morozov S.A., Chigrina S.G. Study of the characteristics of families raising children with autism // Autizm i narusheniya razvitiya (Autism and Developmental Disorders). 2022. Vol. 20, No. 2. P. 78–84. URL: https://psyjournals.ru/autism/2022/n2/morozov_chigrina.shtml (access date: 07.12.2022).
20. Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R., Liebling M.M., Kostin I.A., Vedenina M.Yu., Arshatsky A.V., Arshatskaya O.S. Children and adolescents with autism. Psychological support. Moscow: Terevinf, 2005. 224 p.
21. Piaget J. Speech and thinking of a child. Moscow: Rimis, 2008. 416 p.
22. Peters T. Autism: From theoretical understanding to pedagogical influence. St. Petersburg: Institute of Special Pedagogy and Psychology, 1999. 192 p.
23. Poddyakov N.N. Mental development and self-development of a preschool child. Near and far horizons. Moscow: Obrazovatelnye proekty, 2021. 224 p.
24. Popov A.A. Russian competencies. In: Activity approach in education. Book 4. Moscow: Avtorskiy Klub, 2018. P. 266–281.
25. Razenkova Yu.A., Pavlova A.V., Romanovsky N.V. Resources of a family raising a child with limited health capacities and / or disability: analysis of the materials of the all-Russian survey // Defektologiya (Defectology). No. 2. 2022. P. 53–65. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48459363 (access date: 07.12.2022).
26. Rozin V.M. Change of paradigm and revolution in education // Pedagogika (Pedagogy). No. 5. 2022. P. 5–16. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48634457 (access date: 07.12.2022).

27. Socrates. I do not know anything. Moscow: AST, 2019. 270 p.
28. Taran V.A. Modern holistic understanding of the world // Mir nauki, kultury, obrazovaniya (World of Science, Culture, Education). No. 2 (69). 2018. P. 218–220. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34904364 (access date: 07.12.2022).
29. Williams D. Nobody anywhere. Amazing autobiography of an autistic girl. Moscow: Terevinf, 2018. 238 p.
30. Thomas Aquinas. Controversial questions about the soul. Moscow: Litres, 2018. 409 p.
31. Tsarev A.M. Special individual development program as the basis for the education of students with mental retardation (intellectual disabilities) in the context of the Federal State Educational Standard // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya (Education and Training of Children with Developmental Disabilities). 2016. No. 3. P. 33–42. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26701048 (access date: 07.12.2022).
32. Chereneva E.A., Bogdashina O.B., Kazanova M., Li S. Modernization of the ideas of autism research and development of a system of assistance to people with autism in Russia: from a regional initiative to globalization of solutions // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2016. Vol. 21, No. 3. P. 131–140. URL: https://psyjournals.ru/psyedu/2016/n3/chereneva.shtml (access date: 07.12.2022).
33. Shor S.M. Behind the wall. Personal Experience: Autism and the Syndrome. Moscow: Tri kvadrata: Nash Solnechny Mir, 2014. 224 p.
34. Casanova M.F. Editorial: Leo Kanner, the anti-psychiatry movement and neurodiversity // The Siberian Journal of Special Education. 2016. No. 1–2 (16–17). P. 6–9. URL: http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/03/10/d971e1df4c4297b706e963105b6323f2/vestnik1-22016.pdf (access date: 07.12.2022).
35. Feinstein A. Autism works: A guide to successful employment across the entire spectrum. London: Routledge, 2018. 348 p.
36. Landmann M. Fundamental-Anthropologie. Bonn: Bouvier, 1979. 309 p.
37. Sanson P. Que penser des differentes methodes d'accompagnement des personnes autistes // The Siberian Journal of Special Education. 2016. No. 1–2 (16–17). P. 10–14. URL: http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/03/10/d971e1df4c4297b706e963105b6323f2/vestnik1-22016.pdf (access date: 07.12.2022).
38. Wing L. The history of ideas on autism: legends, myths and reality // Autism. 1997. No. 1 (1). P. 13–23.
39. Zigler R. International review of inclusive practices, observations and experience // The Siberian Journal of Special Education. 2016. No. 1–2 (16–17). P. 27–31. URL: http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/03/10/d971e1df4c4297b706e963105b6323f2/vestnik1-22016.pdf (access date: 07.12.2022).

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических и психологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке elibrary, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

Журнал размещен на платформе публикаций Readera. Проект предоставляет комплекс бесплатных инструментов для мобильного чтения, создания заметок и цитат, эффективного продвижения публикаций на международную аудиторию.

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

Текст рукописи статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

При цитировании обязательно указание ссылок на *все* источники из списка литературы: «…» [Иванов, 2017, с. 119].

Названия таблиц, рисунков обязательно сопровождаются *переводом на английский язык,* что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical and philological sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *elibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library “KiberLeninka” and in the all-Russian electronic library system “Lan”.

The journal is published on the Readera publishing platform. The project provides a set of free tools for mobile reading, creating notes and quotations, and effectively promoting publications to an international audience.

In order to increase the author’s and journal citation index, the publications of the journal are assigned the identifier DOI that is an indexed link to the permanent location of the article for obtaining the necessary information about it.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

The text of the manuscript of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author’s contribution).

When citing, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, “...” [Ivanov, 2017, p. 119].

The names of tables and figures are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках:*

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, УДК;

– *адресные сведения об авторе* – указываются место работы, занимаемая должность, ученая степень, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты (*все сведения предоставляются полностью)*;

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

Требования к содержанию и структуре аннотации

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (10–15). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution, keywords (10–15).

Пристатейный список литературы (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus*, *Web Of Science*), за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций…) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information *in Russian and English:*

– *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author / authors, UDC;

– *address information about the author* – the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article* – a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

Requirements for the content and structure of the abstract

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (10–15).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus*, Web Of Science) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5–2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses…) are made inside the text of the article by subscript links.

Accompanying information to the article

Author's summary is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

Сопроводительные сведения к статье

Авторское резюме – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

Структура авторского резюме

1. На русском языке

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

2. На английском языке

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

Требования, предъявляемые к авторским резюме:

– ясность/понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;

– соответствие требованиям структурных элементов;

– полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);

– наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования.*

Срок рецензирования – **1 месяц** со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

Structure of the author's resume

1. In Russian

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstarct

Keywords

2. In English

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstarct

Keywords

Requirements for author's resumes:

– clarity/clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;

– compliance with the requirements of structural elements;

– completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);

– availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

The general term of the editorial preparation of the article is **2 months**.

Научное периодическое издание

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА (ВЕСТНИК КГПУ)

2022 № 4 (62)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста Т.М. Софронова
Технический редактор Е.В. Малахова
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции и издателя: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8 (391) 217-17-82

Сайт журнала: http://www.kspu.ru/division/vestnik/
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 16.12.22. Формат 60x84 1/8.
Дата выхода в свет 30.12.2022
Усл. печ. л. 24,4. Бумага офсетная.
Тираж 1 000 экз. Заказ № 12-РИО-003

Свободная цена

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт», Красноярск, ул. Гладкова, д. 6,
т. 8 (391) 295-03-40

Возрастная маркировка в соответствии с Федеральным Законом № 436-ФЗ: 16+