
Научный журнал

Основан в ноябре 2018 г.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

г. Калуга

Редакционный совет

Анспока З., доктор педагогических наук, профессор (Рига, Латвия);
Вереш П., доктор психологических наук, профессор (Будапешт, Венгрия);
Волкова Е.В., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Длиббетова Г. К., доктор педагогических наук, профессор (Астана, Казахстан);
Капцов А.В., доктор психологических наук, доцент (Самара, Россия);
Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Матяш Н.В., доктор психологических наук, профессор (Брянск, Россия);
Меньшиков В.М., доктор педагогических наук, профессор (Курск, Россия);
Моросанова В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия);
Пазухина С.В., доктор психологических наук, доцент (Тула, Россия);
Панов В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Селиванов В.В., доктор психологических наук, профессор (Смоленск, Россия);
Сережникова Р.К., доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Тюмасева З.И., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск, Россия).

Редакционная коллегия

Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, доцент (главный редактор);
Исаева Н.А., доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора);
Доможир В.В., кандидат экономических наук (ответственный секретарь);
Васильев Л.Г., доктор филологических наук, профессор;
Горбачева Е.И., доктор психологических наук, профессор;
Енгальчев В.Ф., доктор психологических наук, профессор;
Леонова Е.В., доктор психологических наук, доцент;
Лыткин В.В., доктор философских наук, профессор;
Макарова В.А., доктор педагогических наук, профессор;
Фомин А.Е., кандидат психологических наук, доцент;
Хачикян Е.И., доктор педагогических наук, профессор;
Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор;
Коненкова Н.В. (технический редактор).

Адрес редакции: 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48, комн. 605.

Тел.: (4842) 50-30-21; **E-mail:** krasnoshhechenko_ip@tksu.ru.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Панов В.И.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ УСКОРЕНИЯ НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА	4
--	---

СОЦИАЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Кацков А.В., Колесникова Е.И.

ВЛИЯНИЕ ТИПОВ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НА ИНТЕНСИВНОСТЬ ЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ.....	12
---	----

Поезжаева А.К., Исаева Н.А.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ	20
--	----

Морозикова И.В., Бычкова А.Ю.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ	29
---	----

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ОБУЧАЮЩИХСЯ

Абендова С.У., Длимбетова Г.К.

ВОЛОНТЕРСТВО КАК ЭКОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН КАЗАХСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ	36
---	----

Иванова И.В.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МОЛОДЕЖИ – ВКЛАД В ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ.....	43
--	----

Богомолова Е.А., Лаврентьева А.О.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВЫПУСКНЫХ КУРСОВ УНИВЕРСИТЕТА.....	48
---	----

Лидская Э.В.

СПОСОБНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМОУПРАВЛЕНИЮ В ОБЩЕНИИ В ШКОЛЕ, С РОДИТЕЛЯМИ И С ДРУЗЬЯМИ	58
--	----

СЕМЬЯ –ИНСТИТУТ ПЕРВИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Романенко В.А., Обухова Э.В., Голыгина Л.А.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ КАК УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	66
--	----

Чикалов Н.А.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПОВЕДЕНИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА.....	75
--	----

Ткаченко Г.А.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ РОДИТЕЛЯ КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ.....	85
--	----

ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКА – КЛЮЧЕВОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Молдабекова С.К., Длимбетова Г.К.

ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ – ТРЕНД В ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН.....	93
--	----

Савотина Н.А., Реймер М.В., Хохлова Д.А.

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	101
---	-----

Семибратова Е.С., Биба А.Г.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РАЗНЫМ ВИДАМ ЧТЕНИЯ.....	108
--	-----

Биба А.Г.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С СИСТЕМНЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	115
---	-----

НОВЫЙ РАКУРС В ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Духновский С.В., Мищенко В.А.

ОПТИМИЗМ: РЕСУРС И ДЕВИАЦИЯ ЛИЧНОСТИ.....	122
---	-----

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аршанский М.В.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОБНЫХ ДОЛЕЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА И ДОМИНИРОВАНИЯ ПОЛУШАРИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ.....	129
---	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	136
----------------------------------	------------

СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

УДК 159.9.07

DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_4

В.И. Панов

ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РИСКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ УСКОРЕНИЯ НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА

Аннотация: В статье проводится анализ проблем и возможных рисков социализации, которые возникают в условиях ускорения научно-технологического прогресса и глобального экологического кризиса. При этом социализация рассматривается в контексте сохранения родовой сущности человека, замещения реальной социальной среды ее виртуальными аналогами, возможной трансформации человеческой сущности как субъекта метасистемы «человек – цифровая среда (интернет-ресурсы)».

Ключевые слова: социализация, научно-технологический прогресс, глобальный экологический кризис, проблемы, риски, человеческая сущность, трансформация, социальная среда, виртуальный аналог социальной среды, концепция устойчивого развития.

Одна из самых фундаментальных проблем психологии человека, которая чаще ставится философами, чем психологами, – это вопрос: как новорожденное дитя в ходе своего взросления обретает человеческую сущность, как, имея биологическую сущность, человек обретает свою социальную сущность. Согласно выдающимся классикам немецкой философии XIX века (Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс), человек обретает свою родовую сущность через присвоение социокультурных способов (образцов) существования и развития Человека, что и составляет суть социализации. Негативным примером, подтверждающим эту мысль, являются многочисленные факты детей-маугли, которые в раннем возрасте оказались в стае животных и «воспитывались» ими в соответствии со способами жизнедеятельности данного биологического вида. Собственно, главное предназначение системы образования как раз и заключается в том, чтобы создать условия для социализации подрастающего поколения, т.е. обретения им человеческой родовой сущности. Позволю процитировать одно из определений «Обучения» из Психологического словаря 1996 года, которое, на мой взгляд, наиболее точно передает его главную функцию как важнейшего средства социализации: «**обучение** – это передача (трансляция) социокультурных способов (образцов) существования и развития Человека от одного индивида или их сообщества (социума) к другому(им) индивиду(ам). При этом, с одной стороны, обеспечивается преемственность (воспроизводство) социокультурного опыта и Человека как его носителя (т.е. субъекта), а с другой стороны, создаются условия для появления новых социокультурных способов деятельности и развития Человека и

тем самым изменение самой социокультурной среды».

Нетрудно заметить, что это определение очень созвучно общему определению социализации как процесса и результата овладения способами социальных взаимодействий (нормы, навыки, знания, правила, ценности), необходимых для удовлетворения потребности человека в социальной активности.

Проблемам, условиям и механизмам социализации посвящено множество педагогических и психологических исследований. Уточнены виды социализации: первичная социализация и ресоциализация, гендерная и организационная и другие. Разработаны разные подходы и теории социализации [4-6; 11-13; 15; 16 и мн.др.].

В данном случае обратим внимание на некоторые проблемы и перспективы социализации, которые становятся актуальными вследствие резкого ускорения темпов научно-технологического прогресса.

Никто не будет спорить, что научно-технологический прогресс – это благо, это обеспечение материальных условий нашего бытия, это удлинение срока жизни, это повышение эффективности трудовой деятельности и т. д. и т. п.

Однако у медали всегда есть две стороны. Какова же обратная сторона научно-технологического прогресса, да еще в контексте проблемы социализации?

Одним из основных психологических следствий научно-технологического прогресса в XXI веке стал так называемый межпоколенческий разрыв в системе ценностей и средств труда и общения. Появилась даже теория поколений – поколения бэби-бумеров, поколения X, поколения Y и поколения Z. Каждое из этих поколений,

оказывается, имеет свои специфические особенности и свой психологический портрет. Наиболее оторвавшимся от предшествующих поколений является поколение Z, которое родилось, что называется, «с гаджетом в руках».

Каким образом можно выстраивать социализацию подрастающего поколения Z, если более старшие поколения вынуждены учиться у них тому, как пользоваться гаджетами и социальными сетями? Проблема в том, что вследствие цифровизации как продукта научно-технологического прогресса произошло качественное изменение способов социальной и даже бытовой деятельности, когда социальный и личностный опыт старшего поколения часто оказывается бесполезным для подрастающего поколения. Они уже другие. Для примера процитирую реакцию одного из представителей поколения Z на теорию поколений [12]:

«Здравствуйте, я человек поколения Z, никогда бы не заинтересовался причинно-следственной связью между поколениями, но мне это было нужно для написания научной статьи. Как ни странно, мне зашла ваша статья настолько, что я даже зарегистрировался здесь и решил поделиться впечатлениями. Как и было описано, поколение Z демонстративно, любят жить моментом, не задумываясь о том, что будет дальше. Я действительно не люблю материальные вещи, считая их лишним грузом для себя. Мое мнение очень неустойчиво, я могу сегодня думать так, а завтра уже принять другую точку зрения, не задумываясь над тем плохо это или хорошо. Я довольно гибкий и считаю монотонную работу своим худшим наказанием. А еще я придерживаюсь небинарного гендера, по которому я не считаю себя ни женщиной, ни мужчиной. Многие вещи я выполняю от «хочу», а не «надо». И это «надо» я стараюсь избегать любыми способами. Мне бывает очень сложно общаться с людьми других поколений, потому что у нас разные ценности и мировоззрения. Родители поколения X устало вздохнули от моих выходок и дали красный флаг в руки, поддерживая все мои начинания. Ну, еще много чего. Мне уже лень продолжать. Seriously. Удачи вам в жизни.»

Следующая проблема в социализации обусловлена тем, что на рубеже XX-XXI столетий резко сократился, образно говоря, «срок жизни» готовности к успешному труду в одном виде профессии. Если раньше основной целью образования как социального института социализации была подготовка человека к работе в одном виде профессии и, что называется, «на всю оставшуюся жизнь», то теперь во многих видах

труда примерно каждые 3-5 лет происходит обновление условий, обеспечивающих успешность в данной профессии. В результате стало понятно, что нельзя выстраивать социализацию современного человека, ориентируясь только на отдельный вид профессии. Появилась необходимость в опережающем и непрерывном образовании. А что это такое в контексте социализации, и какой должна быть дидактика такого образования? В итоге поменялась парадигма социализации с помощью образования – надо учить не конкретным видам деятельности, а надо развивать способность к постоянному развитию и обновлению своих способностей [7]. А как это делать, если образование – это передача культурно-исторических способов человеческой деятельности и жизненных ценностей от одного поколения к другому, т.е. передача *готовых* способов деятельности, *ранее* сложившихся в эволюции человечества? А как это делать, если эти способы меняются каждые 3-5 лет? А какие жизненные ценности должны быть содержанием социализации поколений, которые придут в XXI веке на смену поколениям Y и Z – такими же, как в XX веке и ранее или другими?

В последние десятилетия стало модным говорить о гуманитаризации и духовности образования. И это правильно, по крайней мере, по двум причинам. Первая – это то, что на всем протяжении эволюции человеческой цивилизации в основе духовного и личностного воспитания лежала борьба Добра и Зла как фундаментальной основы социальной и личной жизни каждого человека. Разное понимание того, что считать Добром и что считать Злом, служило и служит до сих пор причиной агрессивного поведения человека от межличностных отношений до региональных и глобальных экономических и военных конфликтов. Хорошо известно, что маленьких детей учат только добру и добрым намерениям. Откуда же берется агрессивность в их поведении и поведении взрослых, причем даже в государственных масштабах? Конечно, есть экономические и политические причины, но есть и психологические.

Одна из таких причин заключается в том, что в основе психического развития лежит фундаментальный принцип единства интериоризации-экстериоризации [9]. Проще говоря, ВСЕ ЧТО интериоризовалось, т.е. «ВОШЛО ВОВНУТРЬ» сознания и подсознания ребенка – ДОЛЖНО ОБЯЗАТЕЛЬНО «ВЫЙТИ НАРУЖУ», выразиться в словах, движениях, действиях, в слезах, наконец. Согласно этому принципу, дети и, подростки в особенности, по

самой природе психического развития испытывают непреодолимую потребность в стереотипном воспроизведении тех действий, которые они видят на экране и тем более которые были совершены другими людьми по отношению к ним, даже если это было давным-давно. Удовлетворяя эту потребность, дети используют как физическую силу, так и психологические воздействия. Наиболее известным из таких воздействий за последние десятилетия стал так называемый буллинг – преследование и травля в реальных взаимодействиях между детьми, и кибербуллинг – в виртуальных взаимодействиях через социальные сети.

Между тем, согласно разным исследованиям, содержание кино- и телефильмов в последние 20-30 лет на 80% пронизано не просто агрессивным поведением, но поведением, направленным на насилие и убийство других людей, причем красиво, эффектно и без всяких угрызений совести. Но, согласно принципу единства интериоризации-экстериоризации, стереотипы такого агрессивного поведения, естественно, требуют воспроизведения в поведении детей, насмотревшихся подобных видео- и телефильмов. К каким результатам приводит и приведет социализация, которая происходит в условиях и посредством агрессивного видеоконтента, проецируемого на сознание детей и взрослых с экрана телевидения и сайтов в интернете? Ведь такая форма стихийной социализации приводит в детском сознании к произвольному размыванию границы между «Добром» и «Злом» и к обесцениванию высшего принципа «Не убий».

Конечно, мне возразят, что более важное место в социализации занимает общение и совместная деятельность со взрослыми, особенно на ранних этапах детского развития. Действительно, социализация традиционно происходила и происходит в процессе коммуникативного взаимодействия одного поколения людей с другим. Однако старая традиция, когда бабушки читают и рассказывают сказки о «Добре» и «Зле», к сожалению, ушла в прошлое.

Более того, одним из следствий научно-технологического прогресса в XXI веке стало качественное изменение социальной среды как совокупности условий и факторов, обеспечивающих социализацию. Живое общение с живыми собеседниками и партнёрами по взаимодействию стало все чаще заменяться виртуальным общением с виртуальными собеседниками и партнёрами коммуникативных взаимодействий в социальных сетях и других интернет-ресурсах. При этом общение-то происходит не с реальным

виртуальным собеседником, а с его аватаркой (аватар, юзерпик – это альтер-эго, виртуального интернет-персонажа), которая может совсем не совпадать с реальностью этого интернет-персонажа.

В итоге социализация как подготовка к социальным взаимодействиям в реальных социальных и межличностных отношениях подменяется ее виртуальными аналогами. Но всегда ли и везде ли в реальной жизни можно воспроизводить то, что возможно и допустимо в виртуальном мире коммуникативных взаимодействий? О какой социализации в этом случае идет речь, к чему она готовит подрастающее поколение – к взаимодействию с реальным социальным миром или социальным миром, опосредованным и замещенным интернет-ресурсами с элементами искусственного интеллекта? Конечно, это безмерно расширит научно-исследовательские и технологические возможности современного и будущего человека. Но возникает вопрос: останется ли при этом человек субъектом человеческой родовой сущности? Или же произойдет трансформация человеческой сущности как сосубъекта метасистемы «человек – цифровая среда (интернет-ресурсы)»? [10].

Это не праздные вопросы, потому что столь интенсивно начавшийся процесс цифровизации экономики, образования и социальной жизни в целом – это только начало! Научно-технологический прогресс ускоренно развивается дальше. И лет через десять будут разработаны интерфейсы, которые заменят клавиатуру, т.к. они будут в виде браслета на руке или даже вживляться под кожу, что позволит входить в непосредственный контакт с сетями интернета. Дальше больше... В операционных системах браузеров уже широко используются элементы искусственного интеллекта, который будет выдавать и подсказывать вам необходимую информацию. И не только подсказывать, но и использовать информационное воздействие для изменения и формирования личностных ценностей и потребностей пользователя, причем независимо от его желания/нежелания. Другими словами, открывается возможность к несанкционированному проникновению в подсознание пользователя и скрытому управлению им. Проще говоря, возникает опасность зомбирования пользователей интернет-ресурсами со стороны тех, кто будет ими владеть. А это тоже социализация, но социализация другого рода, т.к. возникает гибридный метасубъект в виде системы отношений «человек-пользователь – интернет-ресурсы».

Наконец, не следует забывать о том, что одним из следствий научно-технологического

прогресса выступает глобальный экологический кризис. И это явная угроза самому существованию человечества. Остановлюсь на этом подробнее.

Озабоченность мирового сообщества глобальными экологическими проблемами выразилась в том, что Организацией Объединенных Наций в 1992 г. на саммите в Рио-де-Жанейро была принята Декларация по охране окружающей среды и развитию, которая затем получила название *Концепции устойчивого развития* (Sustainable Development) и которая была одобрена представителями большинства стран мира, включая Россию.

В 2005 г. Европейская экономическая комиссия ООН приняла *Стратегию в области образования в интересах устойчивого развития*, суть которой состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур.

Указом Президента РФ В.В. Путина прошедший 2017 г. был объявлен *Годом экологии* в Российской Федерации. Как ни странно, но, несмотря на этот Указ, складывается впечатление, что для российского общественного сознания характерно смутное представление о том, что такое Концепция устойчивого развития. В лучшем случае ее отождествляют с необходимостью природоохранных действий по сохранению окружающей природной среды, хотя узкие специалисты знают, что речь должна идти о сохранении не только природной, но социокультурной среды [3].

При этом необходимо отметить, что идеи устойчивого развития человеческого общества и природы имеют значительно более широкий контекст, чем «прямое» решение только экологических проблем, связанных с реализацией Концепции устойчивого развития. Напомню, что первый ее принцип гласит: «Забота о людях занимает центральное место в усилиях по обеспе-

чению устойчивого развития», поскольку «Они имеют право на здоровую и плодотворную жизнь в гармонии с природой». Забота о людях, конечно же, предполагает заботу о сохранении среды обитания. Но при этом должно быть обращено особое внимание на заботу о природе са-

мого человека как явления биологического, социального, духовного и психологического, а значит – и на экологичность социальной среды в разных ее формах: семья, обучение, СМИ и интернет, трудовая деятельность и культурное наследие и т.п.

В действительности главная идея и необходимость Концепции устойчивого развития заключается в осознании того, что современная человеческая цивилизация стремительно движется по многоканальному пути самоуничтожения. Почему я применил термин «многоканальному пути»? Потому что речь идет не только о спасении планеты как экосистемы и как среды обитания человечества. Речь идет о *сохранении человечества* как биологического вида, как явления природы, ибо самоуничтожение человечества происходит, по сути, на всех уровнях его жизнедеятельности и бытия:

- на биологическом уровне – в виде тенденции к нарушению естественного генофонда человечества, которое вызывается, помимо экологически неблагоприятных факторов природной среды, массовым распространением наркотиков и алкоголизации, усилением генно-модифицированных продуктов питания и экспериментами с биологическими формами оружия;

- на экономическом уровне – в виде растущей пропасти между высоко обеспеченными слоями населения и беднейшими слоями населения как в развитых странах, так и в странах развивающихся;

- на социальном уровне – повышением стрессогенности социальной среды: от агрессии и насилия в семье и школе до межэтнической и межгосударственной агрессии;

- на международном уровне – в виде глобальной гонки вооружений с постоянной угрозой перехода локальных военных конфликтов в третью мировую войну с применением ядерного и других видов оружия массового уничтожения;

- на культурном уровне – культивированием потребительского отношения к человеку и природной среде, уничтожением разнообразия культурного наследия, пропагандой насилия во всех его формах, приводящей к обесцениванию духовных ценностей человечества;

- на образовательном уровне – несоответствием технологий обучения собственной природе развития человека, что проявляется в разных формах дидактогении. При этом в нашей стране общее содержание образования по-прежнему ориентировано на экономическую, а не на экологическую парадигму развития человеческой цивилизации;

• наконец, с экологической точки зрения, отдельную проблему в социализации ставит развитие генной инженерии, одним из последствий которого может стать создание генно-модифицированного человека. Что это будет за человек и будет ли он человеком, и как говорить о его социализации? [8].

Несмотря на прогрессивность и актуальность Концепции устойчивого развития, нетрудно заметить, что ее стратегический принцип решения экономических, социальных и экологических проблем имеет в своей основе ту же антропоцентрическую позицию, которая и привела к глобальному социальному неравенству и экологическому кризису – обеспечить удовлетворение потребностей людей!

Поэтому неудивительно, что при подведении 20-летних итогов Концепции устойчивого развития, получившего название «РИО+20» при всех красивых и действительно социально и экономически важных фразах, суть этих итогов можно выразить старой поговоркой «а воз и ныне там». Прочитую только две позиции из документов «РИО+20»:

«Мы признаем, что с 1992 года прогресс, достигнутый на отдельных направлениях, был незначительным и что в процессе интеграции указанных трех составляющих устойчивого развития пришлось столкнуться с трудностями, которые еще более обострились в результате финансового, экономического, продовольственного и энергетического кризисов, поставивших под угрозу достижение всеми странами, особенно развивающимися, целей в области устойчивого развития. В этой связи чрезвычайно важно, чтобы мы не свернули с избранного пути и продолжали выполнять задачи, поставленные перед нами в итоговом документе Конференции Организации Объединенных Наций по окружающей среде и развитию» [2, с. 6].

«Мы признаем, что планета Земля и ее экосистемы – это наш дом и что выражение «Мать-Земля» широко распространено в ряде стран и регионов, и отмечаем, что ряд стран признают права природы в контексте поощрения устойчивого развития. Мы убеждены в том, что для обеспечения правильного баланса между экономическими, социальными и экологическими потребностями нынешнего и будущих поколений необходимо постараться достичь гармонии с природой» [там же, с. 9].

С психологической точки зрения важно отметить, что причина такого неутешительного заявления имеет не только политические и экономические факторы. Не менее важными явля-

ются психологические условия и факторы реализации Концепции устойчивого развития. Дело в том, что поиск решения экологических проблем строится в общественном сознании с помощью той же логики, которая привела к их возникновению и, значит, в экологическом отношении уже скомпрометировала себя. Согласно этой логике, если Человек своим неразумным воздействием нарушил Природу (ее экологическое равновесие), то он же своими воздействиями на Природу должен ее вновь восстановить. Поэтому возникает вопрос: где гарантия того, что Человек, стараясь восстановить равновесие между собой и Природой, вновь его не нарушит, но уже в “другую” сторону? Ведь *способ* мышления, по своей сути, остался тем же – Человек по-прежнему *противостоит* Природе как предмету своих действий и объекту своих размышлений. Даже в том случае, когда целью своих действий он имеет “сохранение природы для последующих поколений”.

Чтобы в результате благих намерений по сохранению природы “маятник” экологического кризиса не качнулся бы в другую сторону, необходимо, чтобы Человек изменил свое понимание взаимоотношения между Природой и Человеком, т.е. изменил свой способ мышления и, соответственно, свое сознание. Однако такое возможно только в том случае, если Человек обладает (по своей природе) способностью к самоизменению. Иными словами, если он является таким же носителем общеприродных закономерностей саморазвития (или самоосуществления), как и сама Природа, включая планету как природное явление (форму природного бытия).

Такое понимание Человека и его взаимоотношения с Природой коренным образом меняет экологическую парадигму. Действительно, в этом случае Человек и Природа уже не противопоставляются друг другу как разделенные сущности, выраженные в виде компонентов отношений “объект – объект” или “субъект – объект”. Напротив, Человек исходно рассматривается, как такая активно действующая, саморазвивающаяся часть Природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные) закономерности, обеспечивающие самоосуществление Природы в целом. Тогда Человек как субъект уже не противопоставляется Природе как объекту. Напротив, он становится субъектом развития Природы и себя самого как одной из ее форм (природных форм бытия).

Поэтому, с психологической точки зрения, корни проблемы экологического кризиса значительно глубже и серьезнее. Их следует искать в

психологических закономерностях формирования восприятия, мышления, сознания и поведения человека в разных ситуациях его взаимодействий с окружающей средой – средой природной (естественной и антропогенной), средой образовательной и профессиональной.

Здесь уместно сделать небольшое отступление о субъектах социализации.

Потребность в социальной активности заложена в самой природе психического развития человека. И как было отмечено выше, человек, в отличие от животных, обретает свою родовую сущность именно в процессе взаимодействия и коммуникативного обмена опытом жизни с другими субъектами социальной активности, т.е. в процессе социализации. Обычно под субъектами социальной активности понимают других людей: живых людей или представленных в художественных произведениях, или представленных в виртуальном пространстве интернета. Однако в качестве других субъектов, во взаимодействиях с которыми происходит социализация, могут выступать не только люди, но и животные и даже растения, т.е. биологически иные субъекты жизненной активности.

Необходимым условием для социализации в такой форме является способность человека принять иную форму жизни как субъекта совместного бытия, совместной жизнедеятельности и, соответственно, субъекта коммуникативного взаимодействия с ним.

Для владельцев домашних животных это пояснять не надо, ибо у них есть непосредственно чувственный опыт психического контакта, эмоционального и коммуникативного взаимодействия с другим биологическим видом (кошками, собаками, лошадьми и др.). Труднее принять и понять, что дерево, растение – это тоже субъект социального взаимодействия, причем такого взаимодействия с природным объектом, которое необходимо для экологической социализации человека, для овладения способностью быть субъектом экологичного поведения и экологической культуры.

Благодарности:

Работа выполнена в рамках госзадания ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования».

Список литературы:

1. Андреева, Г.М. Социально-психологические проблемы исследования личности // Социальная психология: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – 363 с.
2. Будущее, которого мы хотим. Проект резолюции, представленный Председателем Генеральной Ассамблеи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://undocs.org/ru/A/66/L.56>.

Ведь, когда мы высаживаем дерево или другое растение, разве мы не создаем условия, соответствующие особенностям его бытия, особенностям природы его саморазвития. А это означает, что мы признаем высаживаемое дерево не только *объектом* наших действий, но и онтологическим *субъектом* его собственного бытия, а также и *со-субъектом* нашего совместного с ним бытия.

Здесь вы вправе меня спросить: а при чем здесь социализация? Отвечу встречным вопросом: а когда мы воспитываем и создаем условия для социализации детей, мы признаем их право быть субъектами своего развития в соответствии с их собственной природой развития? Или мы загоняем их социализацию в «прокрустово ложе» наших представлений о том, «что такое хорошо и что такое плохо»?

В итоге возникают вопросы: что привносит Концепция устойчивого развития в проблему и перспективы социализации? Какой должна быть социализация в ситуациях экологического риска во взаимоотношениях людей с природной средой, с другими людьми и с самими собой?

Все эти психологические и педагогические аспекты Концепции устойчивого развития показывают значимость и необходимость пересмотра условий и содержания социализации в XXI веке.

В заключение хочу повторить.

Конечно, научно-технологический прогресс – это благо. Но он имеет свою логику и приоритеты развития, которые не всегда совпадают с логикой и гуманистическими целями социализации Человека. И потому научно-технологический прогресс требует активного и содержательного внимания психологов и педагогов к его возможным последствиям в перспективах эволюции человечества и возникающих при этом проблемам социализации подрастающих поколений.

3. Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции (4-5 декабря 2017, Москва) / Сост.: М.О. Мдивани, В.И. Панов, Ю.Г. Панюкова. – М.: Издательство «Перо», 2017. – 541с. 4 Мбайт [Электронное издание] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.pirao.ru/upload/iblock/1bc/god_ekologii.pdf.
4. Кон, И.С. Ребенок и общество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
5. Лопатина, Е.А. Современные зарубежные концепции социализации // Социально-гуманитарные знания. – 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-zarubezhnye-kontseptsii-sotsializatsii/viewer/> (дата обращения: 02.04.2020).
6. Мудрик, А.В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.В. Мудрик — 3-е изд., испр. и доп. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 624 с.
7. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
8. Панов, В.И. Стратегия устойчивого развития и экологическая психология (Вместо предисловия) // Экопсихологические исследования – 5: сборник научных статей / Редакторы-составители: С.Ю. Жданова, М.О. Мдивани, В.И. Панов. – Пермь: ОТ и ДО, 2018. – С. 3-13.
9. Панов, В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с.
10. Панов, В.И., Патраков, Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. – М.: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020. – 199 с.
11. Социализация // Большой психологический словарь / Сост.: Мещеряков Б., Зинченко В. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004.
12. Ресоциализация // Энциклопедия социологии / Составитель: А. Антинази. – М., 2009.
13. Социализация первичная // Энциклопедический словарь «Слово о человеке» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/ZPU/2005_4/Perinskaja/index.pdf.
14. Теория поколений: бумеры, X, Y, Z [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prostudio.ru/journal/generation-x-y-z/> (дата обращения: 12.05.2021).
15. Jensen Arnett, J. Broad and Narrow Socialization: The Family in the Context of a Cultural Theory // Journal of Marriage and Family. – 1995. – Vol. 57. – No. 3. – P.617-628.
16. Rich Harris, Ju. Where is the child's environment? A group socialization theory of development // Psychological Review. – 1995. – Vol. 102. – No. 3. – P.458-489.

V.I. Panov

PROBLEMS AND POSSIBLE RISKS OF SOCIALIZATION IN CONTEXT OF ACCELERATING SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL PROGRESS

Abstract: The article analyzes the problems and possible risks of socialization that arise in the context of accelerating scientific and technological progress and the global ecological crisis. At the same time, socialization is considered in the context of preserving the generic essence of a person, replacing of the real social environment by its virtual counterparts, and the possible transformation of the human essence as a subject of the “human – digital environment (Internet resources)” meta-system.

Key words: socialization, scientific and technological progress, global ecological crisis, problems, risks, human nature, transformation, social environment, virtual counterparts of social environment, concept of sustainable development.

References:

1. Andreeva, G.M. Sotsialno-psikhologicheskiye problemy issledovaniya lichnosti // Andreeva G.M. Sotsialnaya psikhologiya. Uchebnik. —М.: Aspekt-Press, 2003. – 363 p.
2. Budushcheye, kotoroye my khotim, Proyekt rezolutsii, predstavlenno Predsedatelem Generalnoi Assamblei. URL: <https://undocs.org/ru/A/66/L.56>.
3. God ekologii v Rossii: pedagogika i psikhologiya v interesakh ustoichivogo razvitiya: sbornik statei nauchno-prakticheskoi konferentsii (December 4-5, 2017, Moscow) / Comp.: М.О. Мдивани, V.I.

- Panov, Yu.G. Panyukova. – М.: PH “Pero”, 2017. – 541 p. 4Mbyte. [Electronic publication]. URL: https://www.pirao.ru/upload/iblock/1bc/god_ekologii.pdf.
4. Kon, I.S. Rebyonok i obshchestvo. Uchebnoye posobiye dlya studentov vysshykh uchebnykh zavedeny. – М.: Akademiya, 2003. – 336 p.
 5. Lopatina, E.A. Sovremennye zarubezhnye kontseptsii sotsializatsii // Sotsialno-gumanitarnye znaniya. –2015 [Electronic resource.] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-zarubezhnye-kontseptsii-sotsializatsii/viewer/> (date of application: 2.04.2020).
 6. Mudrik, A.V. Sotsializatsiya cheloveka: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeny / A.V. Mudrik – 3 ed., correct. and add. – М.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2011. – 624 p.
 7. Panov, V.I. Psikhodidaktika obrazovatelnykh system: teoriya i praktika. – SPb.: Piter, 2007. — 352 p.
 8. Panov, V.I. Strategiya ustoichivogo razvitiya i ekologicheskaya psikhologiya (Vmesto predisloviya) // Ekopsikhologicheskiye issledovaniya-5: sbornik nauchnykh statei. / Editors-compilers: S.Yu. Zhdanova, M.O. Mdivani, V.I. Panov. – Per: OT i DO, 2018. – P. 3-13.
 9. Panov, V.I. Ekopsikhologiya: Paradigmalny poisk. – М.; SPb: Psychology Institute RAE; Nestor-Istoriya, 2014. – 304 p.
 10. Panov, V.I., Patrakov, E.V. Tsifrovizatsiya informatsionnoi sredy: riski, predstavleniya, vzaimodeistviya: monograph. –Moscow: FSBSU Psychology Institute RAE; Kursk: Universitetskaya kniga, 2020. – 199 p. DOI: 10.47581/2020/02.Panov.001.
 11. Sotsializatsiya // Bolshoi psikhologichesky slovar / Comp.: Meshcheryakov B., Zinchenko V. – OLMA-PRESS. 2004.
 12. Resotsializatsiya // Entsiklopediya sotsiologii / Compiled by: A. Antinazi – М., 2009.
 13. Sotsializatsiya pervichnaya // Entsiklopedichesky slovar “Slovo o cheloveke”. http://www.mosgu.ru/nauchnaya/ZPU/2005_4/Perinskaja/index.pdf.
 14. Teoriya pokoleny: bumery, X, Y, Z [Electronic resource]. – URL: <https://prostudio.ru/journal/generation-x-y-z/> (date of application: 12.05.2021).
 15. Jeffrey Jensen Arnett. Broad and Narrow Socialization: The Family in the Context of a Cultural Theory // Journal of Marriage and Family. – 1995-01-01. – Т. 57, вып. 3. – С. 617-628.
 16. Judith Rich Harris. Where is the child's environment? A group socialization theory of development // Psychological Review. – Т. 102, вып. 3. – С. 458-489.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

УДК 159.9

DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_12

А.В. Капцов, Е.И. Колесникова

ВЛИЯНИЕ ТИПОВ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НА ИНТЕНСИВНОСТЬ ЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ

Аннотация: Вопросы социализации студентов вуза рассматриваются с точки зрения экопсихологического и онтологического подходов. Подчеркивается, что рассмотрение пространственно-предметного, социального и психодидактического компонентов образовательной среды современного вуза должно проводиться с учетом процессов цифровизации. В качестве эффектов цифровой социализации впервые анализируется преобладание субъект-субъектных экопсихологических типов в отношении к образовательной среде вуза, а также сформированность стадий становления субъектности, их целостность и связность. Приведены результаты исследования обозначенных эффектов социализации на выборке 234 человек – студентов с различным временем обучения в вузе (1 и 5 лет). Для диагностики использовался опросник отношения к образовательной среде вуза, опросник стадий становления субъектности ОСС-С4, шестнадцатифакторный опросник Р.Б. Кеттелла (форма С), тест аксиологической направленности личности АНЛ4.7, опросник стиля саморегуляции поведения ССП-М. Расчеты проводились в среде STATISTICA 10.0. При использовании критерия Манна-Уитни получены различия студентов с субъект-субъектным отношением к образовательной среде от студентов с другими типами отношений. С помощью кластерного анализа выделены три типа с высокой, средней и низкой целостностью структуры стадий становления субъектности. Регрессионным анализом определены предикторы каждого типа, в том числе характеризующие различное отношение к напряженности среды.

Ключевые слова: напряженность, образовательная среда, социализация, субъектность, стадии, целостность, цифровизация, эффект.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-29-14067 – МК.

Оставаясь по существу основной задачей современного образования, социализация приобретает новые аспекты рассмотрения. К существующим добавляется то, что характеризует изменение общества, формулирует запросы к выпускнику вуза и формату образовательного пространства.

Например, при обсуждении социальных эффектов образовательной деятельности В.А. Ясвин считает показателями качества результатов социализации удовлетворенность образовательными услугами всех категорий потребителей; результативность участия в социально значимой деятельности [15].

События последнего года, связанные с пандемией, дополняют уровень удовлетворенности работой в дистанционном формате студентов в период самоизоляции.

Рассматривая социализацию с точки зрения онтогенетической трансформации первичных потребностей ребенка в социогенные (жизненные ценности), Д.А. Леонтьев качество образовательной среды определяет способностью

этой среды обеспечивать всем членам образовательного сообщества комплекс возможностей, связанных с удовлетворением их потребностей и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс их личностного саморазвития [8]. Несомненно, в настоящее время комплекс возможностей включает обеспеченность цифровыми образовательными ресурсами и техническую оснащенность образовательной среды [16].

Хотя основное внимание ученых и практиков сейчас привлечено к техническому переоснащению [20], важно также обеспечить подготовку педагогических кадров к работе в цифровой среде в области инструментальных навыков [17].

Одним из условий социализации И.П. Краснощеченко считает представления (или образы представления) о профессиональном успехе. Они являются своеобразным интеллектуальным синтезом образов воображения, антиципации и различной информации, в связи с этим они могут целенаправленно формироваться

или корректироваться, становятся регуляторами учебно-профессиональной деятельности [7]. Следует учесть, что в последнее десятилетие представления формируются как реальной, так и виртуальной средой взаимодействия.

При этом использование цифровых технологий может приводить как к преобразующим, так и разрушительным эффектам социализации [12]. В исследовании [1] констатировано, что в представлениях молодых людей практически полностью отсутствует понятие «преодоления» (себя, своей природы, своих желаний и т. п.) на котором в течение последних тысячелетий и строилась человеческая культура и происходила социализация. Информационные объекты, связанные с трудовой деятельностью, рассматриваются молодежью как самые нежелательные и при возможности, данная сфера социального поведения может всячески избегаться [1].

В [18] подчеркивается, что пережить цифровую революцию возможно только путем социального диалога с новыми правилами взаимоотношений, заданных влиянием цифровой среды, трансформирующей когнитивные процессы. Это, в свою очередь, меняет социально-культурные и социально-психологические практики взросления, обучения, которые существовали до сегодняшнего дня [1]. Только гибкие системы эффективных взаимодействий в новых условиях цифрового мира позволят не только адаптироваться, но и проектировать завтрашний социум, социальные взаимоотношения нового типа [21]. Это делает актуальным исследование влияния цифровой среды на личность человека.

Особенности современной социальной ситуации развития обучающихся, как полагает Г.А. Солдатов, связанные в основном с процессами цифровизации, требуют трансформации взглядов на процессы социализации [12].

Взаимодействие как с живыми (например, сверстники), так и с неживыми (электронные устройства, программы, приложения, собственно интернет, искусственный интеллект) элементами требует развития все более сложных когнитивных процессов, а значит, более сложного человека для взаимодействия с окружающим миром во всех его системах и их пересечениях [12].

Соответственно, возрастает роль образовательной среды как условия социализации, как условия развития личности обучающегося [19]. Это актуализирует экопсихологический подход к развитию психики в континууме «человек – среда (внешняя, внутренняя)» и типы взаимодействия между ними [9]. С учетом процессов

цифровизации возрастает влияние информационной среды и отношений «индивид – информационная среда». Возникающие экопсихологические типы взаимодействия (объект-объектные, субъект-объектные, объект-субъектные, субъект-обособленные, субъект-совместные и субъект-порождающие) говорят о степени и общности пространства взаимодействий человека с информационной средой или его отсутствии [10].

Согласно этому подходу под субъектностью понимается способность индивида быть субъектом (носителем) психической активности в форме деятельности (действия). По особенностям процессов интериоризации–экстериоризации и степени преобразующей активности В.И. Пановым определены стадии становления субъектности, такие как субъект мотивации, «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «критик», «мастер», «творец» [Панов, 2016]. На основе положений экопсихологического подхода была разработана методика диагностики стадий становления субъектности и проведена ее валидизация [4].

Субъектность как становящееся качество (способность) человека в континууме возможности (в виде спонтанной психической активности) – действительности (в виде способности индивида быть субъектом произвольного действия) приобретает онтологический смысл [10]. Сформированность стадий становления субъектности может расцениваться как один из эффектов социализации, в связи с тем субъектность является одним из запросов современного общества. Особенно актуальной данная проблема становится в условиях цифровизации современной жизни общества и преобразований сферы образования.

Между тем исследований особенностей экопсихологических типов взаимодействия с образовательной средой вуза при различной сформированности стадий становления субъектности и их связности и целостности на настоящий момент не проводилось, что стало целью данного исследования.

В исследовании [2] показано, что одним из факторов, способствующих личностному развитию и становлению компетенций, является ощущение обучающимися напряженности образовательной среды.

При этом оценка напряженности осуществлялась методом прямого самоотчета обучающихся, что, несомненно, имело субъективную компоненту диагностики, поэтому усилия исследователей были направлены на разработку косвенных или более объективных методов диагностики.

Одним из перспективных современных подходов диагностики является направление неклассической психодиагностики [8]. Д.А. Леонтьев отмечает, что одной из «мишеней психодиагностики выступают способы структурной организации тех или иных элементов личности в связанные системы разной степени сложности», с помощью которых нами предлагается оценить систему стадий становления субъектности обучающихся. Рассматривая проблемы функциональных систем, А.А. Поздняков пишет, что организация функциональной системы строится на основе принципа саморегуляции [110], заключающегося в том, что «всякое отклонение от жизненно важного уровня какого-либо физиологически значимого фактора служит сигналом к немедленной мобилизации многочисленных аппаратов соответствующей функциональной системы, вновь восстанавливающих этот жизненно важный приспособительный результат. При этом мобилизация отдельных элементов в функциональные системы всегда происходит избирательно» [14]. Следовательно, степень целостности функциональной системы, с одной стороны, должна говорить об адаптируемости системы, а с другой – о мобилизации своих ресурсов в этой адаптации.

Нами в работе [4] была предложена операционализация понятий «целостности» и «связности» в психологических системах, которые оцениваются с помощью коэффициентов связности по формуле [4]

$$Sv_j = \sum_{\substack{i=1 \\ j \neq i}}^{n-1} D_{ij}/6 \quad (1)$$

D_{ij} – значимые значения коэффициента детерминации между i -ым и j -ым элементами системы;

n – количество элементов в системе (в случае стадий становления субъектности $n = 7$).

Значение коэффициента связности Sv_j показывает роль j -ой стадии в системе стадий становления субъектности в относительных единицах.

Из формулы (1) определяется коэффициент целостности системы стадий становления субъектности по формуле

$$C = \frac{\sum_{j=1}^n Sv_j}{7} \quad (2)$$

Коэффициент целостности системы стадий становления субъектности характеризует степень монолитности или разобщенности стадий выполнения учебных действий внутри системы. Можно предположить, что для достижения более высокой целостности системы обучающийся должен приложить больше усилий, а следовательно, находясь под воздействием

напряженной образовательной среды, в большей степени мобилизует свои внутренние ресурсы. И наоборот, если образовательная среда менее напряженная, то и повышать коэффициент целостности не имеет смысла. Конечно, коэффициенты целостности и связности обусловлены совокупностью внутренних и внешних факторов, которые еще предстоит исследовать, тем не менее, уже сейчас можно оценить взаимосвязь коэффициентов целостности и связности стадий становления субъектности обучающихся с отношением их к цифровой образовательной среде.

Для доказательства эмпирической гипотезы было проведено исследование на выборке студентов инженерного вуза, 234 чел., обучающихся на первом ($M = 18,2$, $Sd = 0,55$, 66% мужчины) и пятом ($M = 23,4$, $Sd = 5,1$, 41% мужчины) курсах. В качестве диагностических методик использовался опросник типов отношений при взаимодействии обучающихся с тремя компонентами базовой и цифровой частей образовательной среды (пространственно–предметным, социальным и психодидактическим) [5]. Испытуемым предлагалось выбрать описание своего восприятия процесса взаимодействия с элементами образовательной среды. Испытуемый к каждому пункту методики выбирал один из 7 ответов, соответствующих экопсихологическому типу взаимодействия, закодированных цифрами: 1 – отсутствие взаимодействия; 2 – объект–объектный тип; 3 – объект–субъектный тип; 4 – субъект – объектный; 5 – субъект–обособленный; 6 – субъект–совместный; 7 – субъект–порождающий.

В методике имеется шкала, диагностирующая интенсивность взаимодействия субъектов с образовательной средой (от очень слабой до очень сильной степени воздействия).

Поскольку в методике используется шкала наименований, то обработка результатов анкетирования заключается в вычислении относительной частоты встречаемости каждого экопсихологического типа взаимодействия/силы воздействия компонента как по отдельному испытуемому, так и по группе в каждом компоненте образовательной среды. Поскольку немаловажно для современных процессов цифровизации в вузе учет отдельно составляющей взаимодействия с цифровым компонентом среды, то определялась частота встречаемости каждого экопсихологического типа взаимодействия и интенсивности воздействия компонента в традиционном дидактическом и цифровом содержании шкал методики.

Выраженность воздействия при различных типах взаимодействия определялась по каж-

дой из шкал путем суммирования баллов, выставленных испытуемым в соответствии с ключом. Опросник прошел необходимые психометрические проверки [5].

Для оценки индивидуальной напряженности обучающегося при взаимодействии с образовательной средой вуза использовался опросник стадий становления субъектности ОСС-С4 [3], построенный по онтологической модели стадий субъектности В.И. Панова [10]. На основании результатов диагностики вычислялись коэффициенты связности каждой стадии по формуле (1) и целостности всей системы – по формуле (2). Для верификации модели напряженности образовательной среды использовались шестнадцатифакторный опросник Р.Б. Кеттелла (форма С), тест аксиологической направленности личности АНЛ4.7, опросник стиля саморегуляции поведения ССП-М. Эти методики рекомендовали себя при оценке напряженности учебной среды вуза с помощью самооценки трудности обучения студентом [Колесникова, 2013].

С помощью кластерного анализа (метод k-средний) вся выборка испытуемых была разделена по выраженности связности всех семи стадий субъектности на три типа: тип 1 – высокий уровень связности и целостности ($M_1 = 0,42$ при $Sd_1 = 0,09$); тип 2 – средний уровень связности и целостности ($M_2 = 0,24$ при $Sd_2 = 0,06$); тип 3 – низкий уровень связности и целостности ($M_3 = 0,14$ при $Sd_3 = 0,04$).

Поскольку распределение коэффициентов связности не отвечало требованиям нормального

закона, то в качестве коэффициента целостности использовался показатель среднего гармонического.

Доказательство гипотезы о влиянии типов отношения к образовательной среде на воздействие студентов осуществлялось с помощью дисперсионного анализа и критерия Манна-Уитни. Все экопсихологические типы взаимодействия студентов со средой были условно разбиты на две группы: группа субъект-субъектных типов взаимодействия (субъект-совместный и субъект-порождающий) и группа остальных типов взаимодействия. Результирующее воздействие образовательной среды на студентов было определено как сумма воздействий каждого из экопсихологических типов.

Проведя дисперсионный анализ выраженности влияния образовательной среды, установлено, что полных статистически значимых различий между тремя типами целостности стадий субъектности как при субъект-субъектных отношениях, так и при других типах отношений не выявлено. Поэтому дальнейшие исследования различий между типами выраженности влияния образовательной среды при различных значениях целостности системы были проведены между двумя значениями групп с помощью критерия Манна-Уитни. В таблице 1 приведены значения достоверности различий влияния образовательной среды на студентов в каждом компоненте (пространственно-предметном ППК, социальном компоненте СК и психодидактическом ПДК).

Таблица 1 – Уровень различий между влиянием типов взаимодействия при различных значениях целостности стадий становления субъектности

Комп. среды	Тип отношения	Цифровое влияние		Нецифровое влияние	
		тип 1 – тип 2	тип 2 – тип 3	тип 1 – тип 2	тип 2 – тип 3
ППК	Суб-суб	–	–	–	–
	Другие	–	0,04	–	0,03
СК	Суб-суб	–	0,06	–	0,04
	Другие	–	–	–	–
ПДК	Суб-суб	0,06	–	–	0,03
	Другие	–	–	–	0,04

Из анализа результатов приведенной таблицы следует, что минимальное влияние компонентов образовательной как цифровой, так и нецифровой сред наблюдается в группе высокой целостности стадий субъектности (тип 1) по сравнению со средней группой (тип 2). Вероятнее всего, при высокой напряженности образовательной среды происходит мобилизация внутренних ресурсов студентов настолько сильно, что воздействие среды на субъекта учебного процесса студентами не воспринимается в силу

его недостаточного или соизмеримого уровня. Зато в группе с низким уровнем целостности системы (тип 3), при котором, по сути, системы стадий субъектности уже как таковой нет, это воздействие хорошо замечается студентами. Подтверждение данного предположения возможно при разработке другого метода оценки влияния образовательной среды. Вторым выводом, следующим из таблицы 1, является приоритет влияния на студентов субъект-субъектных типов взаимодействия (субъект-совместный и

субъект-порождающий) по сравнению с остальными типами (объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-обособленный) причем в социальном и психодидактическом компонентах, что хорошо согласуется с концепцией В.И. Панова. Только в пространственно-предметном компоненте не выявлено значимого влияния образовательной среды на студента, а в социальном и психодидактическом компонентах это влияние примерно равновелико как в цифровой, так и нецифровой образовательной среде. Обращает на себя внимание факт наличия единственного значимого различия влияния в психодидактическом компоненте образовательной среды между группой с высокой и средней целостностями стадий субъектности, который требует подтверждения в дальнейших исследованиях.

Результаты таблицы не показали преимуществ или недостатков влияния цифровой или нецифровой образовательных сред, а выявили некоторые их особенности.

Верификация модели оценки индивидуальной напряженности обучающегося при взаимодействии с образовательной средой вуза через сравнение результатов расчета коэффициентов связности и целостности относительно тестов 16PF, АНЛ и ССП-М показала, что в группе с высокой целостностью (тип 1) стадия субъекта мотивации связана с ценностью общественной жизни, в группе со средней целостностью (тип 2) – с гибкостью процессов саморегуляции, в группе с низкой целостностью (тип 3) – с обесцененной ценностью образования.

Связность стадии «наблюдатель» в типе 1 связана с конформностью и зависимостью мнения студента от группы (фактор Q_2^- 16PF), в типе 2 – с операцией моделирования волевой саморегуляции, а в типе 3 – с эмоциональной неустойчивостью (фактор C^- 16PF).

Связность стадии «подмастерье» в типе 1 связана с конформностью (фактор Q_2^- 16PF) и консервативностью (фактор Q_1^- 16PF), в типе 2 – фрустрированностью (фактор Q_4^+ 16PF), а в типе 3 – замкнутостью (фактор A^- 16PF). Связность стадии «ученик» в типе 1 связана с амотивацией

и неадекватностью восприятия (фактор MD^+ 16PF), в типе 2 – низким уровнем планирования в волевой саморегуляции, а в типе 3 – замкнутостью (фактор A^- 16PF). Связность стадии «критик» в типе 1 связана с развитостью абстрактного мышления (фактор B^+ 16PF) и зависимостью мнения студента от группы (фактор Q_2^- 16PF), в типе 2 – практичностью (фактор M^- 16PF), а в типе 3 – низкой ценностью профессии и неумением планировать достижение цели по шагам. Связность стадии «мастер» в типе 1 связана с развитостью абстрактного мышления (фактор B^+ 16PF) и завышенной самооценкой (фактор MD^+ 16PF), в типе 2 – умением планировать достижения результата по этапам, а в типе 3 – умением оценивать достигнутый результат и выявлять допущенные ошибки. Связность стадии «творец» в типе 1 связана со смелостью (фактор H^+ 16PF) и высоким уровнем рефлексивности, в типе 2 – с низкой ценностью общественной активности и добросовестностью (фактор G^+ 16PF), а в типе 3 – с мотивом познания в учебной деятельности и осторожностью (фактор H^- 16PF).

Постановка задач перед современным вузом, связанная с цифровизацией общества в целом и образованием в частности, требует новых аспектов анализа социализации, а именно – исследования цифровой социализации. Таким примером является проведенное исследование влияния цифровой образовательной среды и ее интенсивности в связи со сформированностью стадий становления субъектности и их связностью.

Приоритет влияния субъект-субъектного отношения к образовательной среде относится к новым эффектам цифровой социализации. Предикция личностных качеств, ценностей и стилей саморегуляции коэффициентов связности стадий становления субъектности показывает, что уровень связности стадий становления субъектности косвенно связан с оценкой индивидуальной напряженности обучающегося при взаимодействии с образовательной средой вуза. Полученные результаты могут быть использованы как фактор проектирования развивающей образовательной среды.

Список литературы:

1. Кандыбович, С.Л., Разина, Т.В. Особенности социализации молодежи в условиях современной цифровой среды // Мировые цивилизации. – 2019. – № 3-4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wcj.world/PDF/06PSMZ319.pdf> (дата обращения: 15.03.2021).
2. Капцов, А.В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза: монография. – Самара: СНЦ РАН, 2011. – 214 с.
3. Капцов, А.В. Оценка целостности психологической системы // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2018. – № 2(24). – С. 3-15.

4. Капцов, А.В., Колесникова, Е.И. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2018. – № 2(24). – С. 107-117.
5. Капцов, А.В., Колесникова, Е.И. Экспресс-методика диагностики взаимодействия в образовательной среде вуза // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2020. – № 1. – С. 30-40.
6. Колесникова, Е.И. Особенности самооценки студентом субъективной напряженности в вузе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2013. – № 1. – С. 133-144.
7. Котовский, В.В., Краснощеченко, И.П. Психолого-акмеологические особенности представительной студенческой молодежи о профессиональном успехе // Вестник Калужского университета. – 2015. – № 1. – С. 41-45.
8. Леонтьев, Д.А. Перспективы неклассической психодиагностики [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 4(12). – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.03.2021).
9. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
10. Панов, В.И. Информационная среда в контексте экопсихологического подхода к развитию психики: концептуальные предпосылки // Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски: материалы XII Международной научно-практической конференции. – М.: Перо, 2016. – С. 23-27.
11. Поздняков, А.А. Значение концепции целостности организмов для эволюционной теории // *Lethaea rossica*. – 2020. – Т. 2. – С. 54-78.
12. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-80.
13. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. – М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. – 304 с.
14. Судаков, К.В. Общая теория функциональных систем. – М.: Медицина, 1984. – 224 с.
15. Ясвин, В.А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: дисс. ... докт.пед.наук. – М.: МГПУ, 2020. – 471 с.
16. Ivaschenko, A.V., Krivosheev, A.V., Nikiforova, T.V. Pragmatic model for human role definition in mixed intelligence solutions: Proceedings of the 4th annual science fiction prototyping conference. – Ghent, 2019. – P. 19-23.
17. Lopukhova, J.V., Makeeva, E.D. University Teacher professional development in the digital world // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. – 2019. – Vol. 917. – P.514-524 [Electronic resource]. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-11935-5_49.
18. Mas, J. M., Gómez, A. Social partners in the digital ecosystem: Will business organizations, trade unions and government organizations survive the digital revolution? // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2021. – Vol. 162 [Electronic resource]. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120349>.
19. Panov, V.I., Plaksina, I.V. Analysis of ecopsychological types of interaction in system "learner-teacher": International Conference on Psychology and Education (ICPE). – 2017. – P. 282-289 [Electronic resource]. – URL: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.12.28>.
20. Saarikko, T., Westergren, H., Blomquist, T. Digital transformation: Five recommendations for the digitally conscious firm // *Business Horizons*. – 2020. – Vol.63. – P.825-839 [Electronic resource]. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2020.07.005>.
21. Xu, Y., Koivumäki, T. Digital business model effectuation: An agile approach // *Computers in Human Behavior*. – 2019. – Vol. 95. – P. 307-314 [Electronic resource]. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.021>.

A.V. Kaptsov, E.I. Kolesnikova

INFLUENCE OF ATTITUDE TYPES OF UNIVERSITY STUDENTS TO DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON INTENSITY OF ITS IMPACT

Abstract: The issues of university students' socialization are considered from the point of view of ecopsychological and ontological approaches. It is emphasized that the consideration of the spatial-subject, social and psychodidactic components of the educational environment of a modern university should be carried out taking into account the processes of digitalization. For the first time the author analyzes the predominance of subject-subject ecopsychological types in relation to the educational environment of the university as the effects of digital socialization, as well as the formation of the stages of the establishing of subjectivity, their integrity and coherence. The study results of the indicated socialization effects on a sample of 234 students with different period of study at the university (1 and 5 years) are presented. For the diagnosis, the questionnaire of attitude to the educational environment of the university, the questionnaire of the stages of the formation of subjectivity OSS-S4, the sixteen-factor questionnaire of R. B. Kettell (form C), the test of the axiological orientation of the individual ANL4.7, the questionnaire of the style of behaviour self-regulation SSP-M were used. The calculations were performed in the STATISTICA 10.0 environment. Using the Mann-Whitney criterion, the differences between students with a subject-subject attitude to the educational environment and students with other types of attitudes are obtained. Using cluster analysis, three types with high, medium and low structure integrity of subjectivity formation stages are identified. Regression analysis has identified predictors of each type, including those that characterize a different attitude to the intensity of the environment.

Keywords: intensity, educational environment, socialization, subjectivity, stages, integrity, digitalization, effect

References:

1. Kandybich, S.L., Razina, T.V. Osobennosti sotsializatsii molodezhi v usloviyakh sovremennoy tsifrovoy sredy // *Mirovyye tsivilizatsii*. 2019 №3–4. URL: <https://wcj.world/PDF/06PSMZ319.pdf> (data obrashcheniya: 15.03.2021).
2. Kaptsov, A.V. Lichnostnoye i intellektual'noye razvitiye studentov v usloviyakh uchebnoy gruppy sovremennogo vuza: monografiya. Samara: SNTS RAN, 2011. 214 s.
3. Kaptsov, A.V. Otsenka tselostnosti psikhologicheskoy sistemy // *Vestnik Samarskoy gumanitar-noy akademii*. Seriya: Psikhologiya. 2018. № 2 (24). S. 3-15.
4. Kaptsov, A.V., Kolesnikova, Ye.I. Modifitsirovannaya metodika diagnostiki stadiy stanovleniya sub"yektivnosti studentov // *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii*. Seriya: Psikhologiya. 2018. № 2 (24). S. 107-117.
5. Kaptsov, A. V., Kolesnikova, Ye. I. Ekspres-metodika diagnostiki vzaimodeystviya v obrazova-tel'noy srede vuza / A. V. Kaptsov, Ye. I. Kolesnikova // *Aktual'nyye problemy pedagogiki i psikhologii*. 2020. № 1. S. 30-40.
6. Kolesnikova, Ye.I. Osobennosti samootsenki studentom sub"yektivnoy napryazhennosti v vuze // *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii*. Seriya: Psikhologiya. 2013. № 1. S. 133-144.
7. Kotovskiy, V.V., Krasnoshchechenko, I.P. Ppsikhologo-akmeologicheskiye osobennosti predstavle-niy studencheskoy molodezhi o professional'nom uspekhe // *Vestnik Kaluzhskogo universiteta*. 2015. № 1. S. 41-45.
8. Leont'yev, D.A. Perspektivy neklassicheskoy psikhodiagnostiki [Elektronnyy resurs] // *Psikhologicheskiye issledovaniya: elektron. nauch. zhurn*. 2010. N 4(12). URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 15.03.2021).
9. Panov, V.I. Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika. Sankt–Peterburg: Piter, 2007. 352 s.
10. Panov V.I. Informatsionnaya sreda v kontekste ekopsikhologicheskogo podkhoda k razvitiyu psi-khiki: kontseptual'nyye predposylki // XII Mezhdunarodnaya nauchno–prakticheskaya konferentsiya «Psikhologiya lichnostno–professional'nogo razvitiya: sovremennyye vyzovy i riski» / Pod red. L.M. Mitinoy. Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2016. S. 23-27.
11. Pozdnyakov, A.A. Znachenie kontseptsii tselostnosti organizmov dlya evolyutsionnoy teorii // *Lethaea rossica. Rossiyskiy paleobotanicheskiy zhurnal*. 2020. T. 2. S. 54-78.

12. Soldatova, G.U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. 2018. T. 9. № 3. S. 71-80.
13. Stanovleniye sub"yektivnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model' / Pod red. V. I. Panova. – M.: PI RAO; SPb.: Nestor-Istoriya, 2018. 304 s.
14. Sudakov, K.V. Obshchaya teoriya funktsional'nykh sistem. – M.: Meditsina, 1984. 224 s.
15. Yasvin, V.A. Instrumental'naya ekspertiza v protsesse pedagogicheskogo proyektirovaniya shkol'-noy sredy: diss. ... dokt.ped.nauk. — M.: MGPU, 2020. 471 s.
16. Ivaschenko, A.V., Krivosheev, A.V., Nikiforova, T.V. Pragmatic model for human role definition in mixed intelligence solutions. In: Proceedings of the 4th annual science fiction prototyping conference, March 23-25, 2019, 19-23. Ghent, Belgium.
17. Lopukhova, J.V., Makeeva, E.D. University Teacher professional development in the digital world. Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. T. 917, 514-524. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11935-5_49.
18. Mas, M., J., Gómez, A. Social partners in the digital ecosystem: Will business organizations, trade unions and government organizations survive the digital revolution? Technological Forecasting and Social Change. 2021 V. 162. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120349>.
19. Panov, V.I., Plaksina, I.V.: Analysis of ecopsychological types of interaction in system "learner-teacher" In: International Conference on Psychology and Education (ICPE 2017), 282-289. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.12.28>.
20. Saarikko, T., Westergren, H., Blomquist, T. Digital transformation: Five recommendations for the digitally conscious firm. Business Horizons. 2020. V.63, Issue 6, 825-839 <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2020.07.005>.
21. Xu, Y., Koivumäki, T. Digital business model effectuation: An agile approach. Computers in Human Behavior. 2019. V. 95, 307–314. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.021>.

А.К. Поезжаева, Н.А. Исаева

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Аннотация: В современном мире все более востребованными становятся технологии онлайн-обучения, которые позволяют наиболее эффективно использовать возможности современных сервисов и платформ для создания виртуальной среды коммуникации между учителем и учащимися. На примере курса дистанционного обучения «Истоки русского языка» показаны технические и методические пути устранения трудностей в обучении, возникающих в отсутствии реального общения, работа с информационно-насыщенной презентацией в формате «двух окон» при изучении разных аспектов истории языка, использование технологии проблемного диалога с выполнением групповых заданий на чтение, перевод, сопоставление слов современного и древнерусского языков, просмотр видеоматериалов и т.д. В конце статьи делается вывод об эффективности обучения русскому языку в рамках внеурочной деятельности в дистанционном формате с использованием современных технических средств, традиционных развивающих методов и приемов обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, программное обеспечение, русский язык, внеурочная деятельность, современные технологии, информационно-насыщенная презентация.

Изменяющаяся информационная среда постиндустриального пространства вынуждает образовательную систему меняться. Одним из таких изменений стало появление дистанционных форм обучения, однако внедрение новых форм совсем не отрицает уже сформулированных положений о преподавании. Дистанционное обучение стало особенно актуальным в последние годы в связи с техническим прогрессом, с одной стороны, и с ухудшением эпидемиологической ситуации – с другой. Изначально дистанционное обучение задумывалось как способ обеспечить образованием как можно большую часть населения и справиться с трудностями, которые появились и продолжают появляться в системе образования постиндустриальной цивилизации, однако эпидемиологическая ситуация в мире внесла свои коррективы, и в 2019/2020 и 2020/2021 учебных годах весь мир столкнулся с переходом на частичное или полное дистанционное обучение, в связи с чем возникла новая волна методических и технических трудностей, попытка устранения которых и будет рассмотрена в данной статье.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО) отмечается обязательное предоставление условий для дистанционного обучения как части информационно-образовательной среды учреждения, но действительная редакция документа, закрепленная приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 37, была утверждена до введения повсеместного дистанционного обучения в России и во всем мире.

По этой причине реализация представленных во ФГОС требований в условиях дистанционного обучения оказывается не всегда успешной. В результате анализа ФГОС были выделены некоторые трудности, возникающие при дистанционном формате обучения на уроках русского языка. Объединим их в две группы:

1. Трудности, связанные с полнотой освоения программы (проблема недостижения предметных результатов обучения):

- в проведении различных видов анализа слова, словосочетания и предложения;
- в разработке и моделировании информационно насыщенных уроков.

2. Трудности психолого-педагогического характера (проблема недостижения личностных и метапредметных результатов обучения согласно ФГОС):

- при создании необходимого уровня мотивации для активизации учебной деятельности;
- учета индивидуальных, психологических и физиологических особенностей школьников, проходящих обучение в дистанционном формате;
- в обеспечении обучающихся различными способами восприятия информации;
- в обеспечении чередования видов деятельности.

Попытку устранения данных трудностей покажем на примере курса дистанционных уроков по русскому языку в рамках дополнительного образования в городской Гуманитарной школе г. Калуги. Данный курс рассчитан на 36 часов, предназначен для учащихся средней школы (5-9 классы) и включает в себя ИКТ-материалы, необходимые для реализации курса.

Курс называется «Истоки русского языка», поскольку рассматривает основные вопросы русского языка с точки зрения диахронии, то есть с точки зрения изменения языка во времени, исследования языка в процессе его изменения на временной оси. В общеобразовательной школе язык рассматривается с точки зрения синхронии в его современном состоянии, чего может оказаться недостаточным для понимания эволюции языка [2].

Учитывая дистанционный формат встреч, важным этапом работы явилось создание аннотации, призванной замотивировать обучающихся на посещение курса. Аннотация написана без использования незнакомых учащимся 12-16 лет терминов из курса исторической грамматики, что реализует принцип природосообразности, т.е. учета возрастных особенностей обучающихся [4]. При составлении аннотации применяется вопросная форма постановки целей курса (*Старославянский и древнерусский – это названия одного языка? Зачем в древних текстах использовались витиеватые символы над словами?* и т.п.), что приводит к активизации познавательных и личностных мотивов к процессу обучения. Подобная форма не только повышает интерес к курсу, но и оставляет желание самостоятельно найти ответы на поставленные вопросы. Планируемые результаты обучения, кроме развития предметных и универсальных учебных действий, отражают и вполне конкретный, практический аспект для обучающихся – быть успешными при выполнении заданий уровня олимпиад по русскому языку.

Курс по русскому языку был апробирован на базе МБОУ «Гимназия №19» г. Калуги на платформе Zoom [11]. Платформа Zoom поддерживает удаленную и гибридную образовательную среду, содержит все необходимые инструменты для реализации метода наглядности и осуществления коммуникации в виртуальной среде [13]. Она предоставляет бесплатный доступ к приложению для проведения конференций с лимитом в 40 минут, с точки зрения принципа природосообразности, указанного времени для проведения урока вполне достаточно, поскольку длительное пребывание за монитором компьютера в возрасте 12-17 лет негативно сказывается на здоровье.

Одной из основных трудностей при проведении дистанционного онлайн-урока, по нашему мнению, является сохранение уровня насыщенности информацией, аналогичного традиционному уроку.

С нашей точки зрения, необходимо создавать более короткие, но информационно насыщенные уроки. Для этого нами был создан учебно-методический комплекс, включающий конспекты занятий, презентации в формате Power Point и приложения в виде файлов jpg (jpeg), png и .mp4 – фото- и видеоматериалы. Поскольку слуховой канал восприятия информации в формате дистанционного обучения представлен исключительно с помощью средств связи, а не с помощью живого контакта обучающего и обучаемого, как в традиционных уроках, нами было принято решение сфокусироваться на методе наглядности как наиболее эффективном при использовании средств ИКТ.

Комплекс презентаций составлен таким образом, чтобы информационная насыщенность слайдов превышала количество информации, которую обучающийся может получить аудиально (таким образом, презентация дополняет речь учителя, а не повторяет ее), но не превышало количество единиц информации, которыми, независимо от типа восприятия, каждый человек, согласно Джорджу Миллеру, может оперировать одновременно в кратковременной памяти – $7(\pm 2)$ [8].

Ниже представлен пример информационно насыщенного слайда вводного занятия к курсу «Истоки русского языка» на разных этапах его показа (рисунок 1).

Первый этап демонстрации данного слайда наглядно представляет 4 термина, о которых будет идти речь. Четыре единицы информации не являются пределом запоминания для кратковременной памяти, поэтому в рамках этого же слайда происходят следующие изменения: с помощью анимаций «вспышка», «перемещение» и «смена цвета» выделяется термин, к которому постепенно пришли обучающиеся из проблемного диалога с преподавателем, далее, с помощью анимации «вылет» преподносится новая единица информации, раскрывающая значение термина (рисунок 2).



Рисунок 1 – Четыре этапа показа слайда №1 вводного занятия к курсу «Истоки русского языка». Этап 1

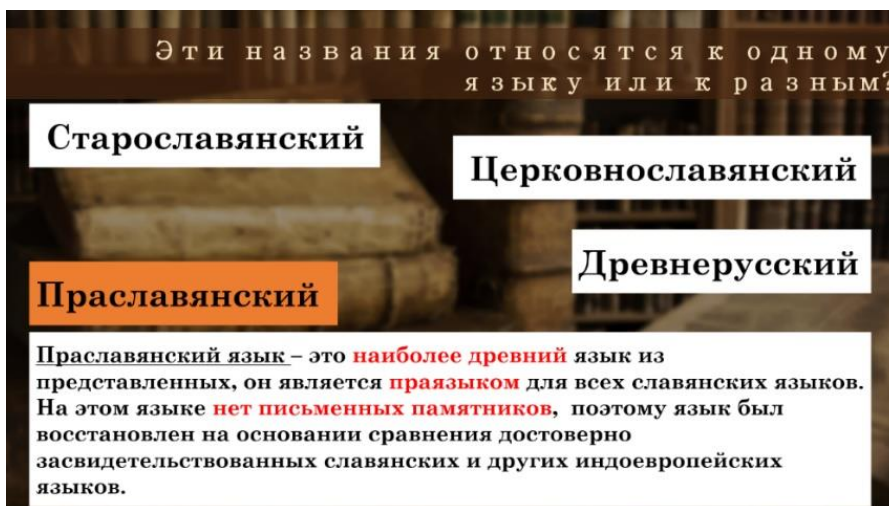


Рисунок 2 – Четыре этапа показа слайда №1 вводного занятия к курсу «Истоки русского языка». Этап 2

Чтобы привлечь внимание к наиболее важной информации, используется выделение цветом. Обращаем внимание, что информация на слайде не дублирует речь учителя, а дополняет ее, однако наиболее важные сведения, озвученные учителем, наглядно выделены красным цветом. Именно эта информация предлагается ученикам к запоминанию – благодаря сочетанию аудиального и зрительного каналов восприятия информация запомнится крепко и надолго. Кроме того, со слайда не исчезает информация, предоставленная ранее. Таким образом, максимально задействуется кратковременная память обучающегося (4 термина и 3 единицы важной информации о первом термине) [8].

Если добавить новую информацию, произойдет перенасыщение, обучающийся не смо-

жет воспринять большее количество информации одновременно, поэтому часть изученного материала исчезает, с помощью анимаций происходит смещение акцента на два равнозначных термина, с помощью единства цвета вызывается ассоциация схожести терминов. Появляется важная информация о терминах, 4 единицы которой представляют особую значимость. Таким образом, на слайде снова представлено количество единиц информации, которые обучающийся может одновременно воспринять. Перед финальным этапом демонстрации слайда избыточная информация удаляется с помощью анимации «исчезновение», а новая информация, которую легче воспринимать не в текстовом формате, представлена наглядно с помощью карты. С помощью фигур «стрелка» визуализируется взаимосвязь между текстовой и наглядной информацией, а также показывается хронология событий.



Рисунок 3 – Четыре этапа показа слайда №1 вводного занятия к курсу «Истоки русского языка». Этап 3

В процессе показа слайда, посвященному одному фрагменту проблемного диалога в рамках вводного урока, последовательно демонстрируется информация, которая дополняет речь учителя, акцентирует наиболее важные данные, а различные анимации и цветовые вспышки привлекают внимание обучающегося, отчего даже непроизвольный взгляд помогает сфокусировать внимание обучающегося на изучаемом матери-

але. Таким образом, информационно насыщенная презентация наглядно демонстрирует, как могут решаться проблемы обеспечения обучающихся необходимым уровнем мотивации для активизации учебной деятельности, учета индивидуальных, психологических и физиологических особенностей школьников, проходящих обучение в дистанционном формате с помощью инструментов создания презентаций в Microsoft Power Point.



Рисунок 4 – Четыре этапа показа слайда №1 вводного занятия к курсу «Истоки русского языка». Этап 4

Power Point представляет собой мощный инструмент для создания учебных материалов, особенно в рамках дистанционного обучения, но при дистанционном формате ребенку легче потерять концентрацию внимания даже в условиях, когда информацию можно воспринимать разными способами и/или наиболее удобным способом. Ушинский в своих трудах многократно указывал, что даже у самого способного обучающегося могут быть проблемы в знаниях из-за недостаточно развитого внимания [3]. При

дистанционном обучении данный вопрос стоит особенно остро. Ушинский утверждал, что для развития внимания важно вести воспитание детей так, чтобы они сами делали наблюдения и открытия [6]. Реализации данного положения соответствует технология проблемного диалога, при котором основы предметного материала дети могут исследовать самостоятельно, с помощью подводящего диалога [5]. Использование данной технологии продуктивно в курсе «Истоки рус-

ского языка», так как обучающиеся могут самостоятельно открывать новые знания в диахронном аспекте изучения языка, используя в качестве основы знания, полученные ими при изучении русского языка с точки зрения синхронии. Данная технология подкрепляется наглядностью каждого шага проблемного диалога, отраженного на слайде презентации, которая транслируется с помощью функции *Демонстрация экрана* на платформе Zoom.

В рамках курса создается несколько каналов восприятия информации, преимущественно аудиальный и зрительный, дополняющие друг друга. Комбинация данных каналов восприятия информации компенсирует отсутствие непосредственного контакта между обучающимися и обучающими, обеспечивает возможность полноценно погрузиться в материал. Морфемные разборы слов осуществляются с помощью:

а) функции совместного доступа к экрану и инструмента «кисть»;

б) с помощью заранее созданных фигур, схематически обозначающих морфему, и последовательной анимации.

Например, на представленном ниже слайде (рис. 5) продемонстрировано использование возможностей Power Point для выполнения работы, которая при традиционных уроках требует использования доски или тетради – деление на смысловые отрезки, определение фонетических особенностей редуцированных.

Данный вид работы хорошо развивает прежде всего логические операции: анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Кроме того, для активизации познавательных возможностей используются многочисленные анимации, вспышки, смены цвета, чтобы сделать слайд информационно насыщенным, максимально емким и удобным для сравнения.

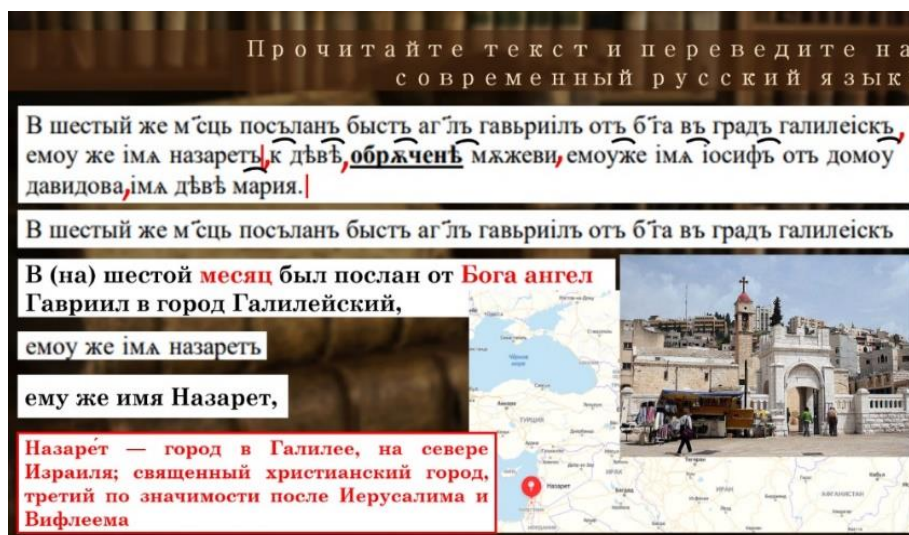


Рисунок 5 – Использование возможностей Power Point в качестве аналога рабочей тетради или доски

На особенно сложных этапах данная презентация может сопровождать мыслительные операции анализа и синтеза информация для их упрощения. Например, при изучении фонетической системы гласных старославянского языка используется многоэтапный показ слайдов для наиболее полного первичного закрепления (рис. 6-7).

На первом этапе (рис. 6) показывается фонетическая система гласных в целом с помощью схемы и дополнительного окна с побочной информацией, на втором этапе акцент делается на

определенных фонемах, происходит наглядный переход от общего к частному с помощью анимаций «увеличение», использования фигуры «квадрат» в красном цвете для привлечения внимания к текущему предмету изучения. Слайд постепенно пополняется пометами вслед за речью учителя. Добавляются ассоциации, наглядно сравниваются фонемы старославянского и русского языков для упрощения осуществления мыслительных операций сопоставления и сравнения (рис.7).

Буква	Название буквы	Звуковое значение	Примеры слов с данной буквой
а	азъ	[a]	азъ (я), мати, страна, лангга (шека)
о	онгъ	[o]	слово, огнь, ноци, море
ѡ	отъ	[o]	ѡкронгги, ѡдѡлъ, ѡвангъ, тамѡ (там)
оу	оукъ	[u]	оучигги, оуста, оутро, трѡудъ
Ѹ	оукъ	[y]	рѸка, несѸ, набѸка, братѸ (Д.п.)
и	иже	[i]	миръ (спокойствие), иждигги (истратить), раби
і	ижен	[i]	миръ (вселенная), веіи (великий), виноградъ
ѵ	ижица	[i]	миро, вѵпстасъ, Моисей, Кириалъ
е	естъ	[e]	егда (когда), емѡ, теѡе, елей (масло)
ѣ	иатъ	[ɛ]	сѣѣтъ, гнѣздо, брѣгъ (берег), хѡгѣти
Ѧ	юс малый	[ɛ ^h]	начати (начать), приати (принять), пати (пять)
ж	юс большой	[o ^h]	голубъ (голубь), гжъ (гусь), мжъ (муж)
ь	еръ	[ɨ]	кѣто, сѣгъ (сон), вѣхѡдъ, богъ, петръ
ь	ерь	[ɨ]	чѣто, дѣньсѣ (сегодня), отѣцъ (отец), ѡвѣца
ы	еры	[ɨ]	сынъ, плоды, дрѡугги, камы (камень)
ѡ	а йотированное	[ja]	вола, зѡмаа, ѡрѡстъ, ѡзѡа (рана)
ю	ю	[ju]	юньцъ (молодой телѣц), ѡюстги, волею
к	е йотированное	[jɛ]	кмоу (Д.п.), свѡкмѡ, ѡзеро(озеро), знѡгѣтъ
ѡ	юс малый йотированный	[jɛ ^h]	носѡтъ (носят), ѡти (взять), ѡже (которые), ѡзыкъ
ѡ	юс большой йотированный	[jo ^h]	снѡ (В.п.), зѡмѡж (В.п.), знѡгѣтъ (знают)

Рисунок 6 – Демонстрация фонетической системы гласных в целом

Буква	Название буквы	Звуковое значение	Примеры слов с данной буквой
а	азъ	[a]	азъ (я), мати, страна, лангга (шека)
о	онгъ	[o]	слово, огнь, ноци, море
ѡ	отъ	[o]	ѡкронгги, ѡдѡлъ, ѡвангъ, тамѡ (там)
оу	оукъ	[u]	оучигги, оуста, оутро, трѡудъ
Ѹ	оукъ	[y]	рѸка, несѸ, набѸка, братѸ (Д.п.)
и	иже	[i]	миръ (спокойствие), иждигги (истратить), раби
і	ижен	[i]	миръ (вселенная), веіи (великий), виноградъ
ѵ	ижица	[i]	миро, вѵпстасъ, Моисей, Кириалъ
е	естъ	[e]	егда (когда), емѡ, теѡе, елей (масло)
ѣ	иатъ	[ɛ]	сѣѣтъ, гнѣздо, брѣгъ (берег), хѡгѣти
Ѧ	юс малый	[ɛ ^h]	начати (начать), приати (принять), пати (пять)
ж	юс большой	[o ^h]	голубъ (голубь), гжъ (гусь), мжъ (муж)
ь	еръ	[ɨ]	кѣто, сѣгъ (сон), вѣхѡдъ, богъ, петръ
ь	ерь	[ɨ]	чѣто, дѣньсѣ (сегодня), отѣцъ (отец), ѡвѣца
ы	еры	[ɨ]	сынъ, плоды, дрѡугги, камы (камень)
ѡ	а йотированное	[ja]	вола, зѡмаа, ѡрѡстъ, ѡзѡа (рана)
ю	ю	[ju]	юньцъ (молодой телѣц), ѡюстги, волею
к	е йотированное	[jɛ]	кмоу (Д.п.), свѡкмѡ, ѡзеро(озеро), знѡгѣтъ
ѡ	юс малый йотированный	[jɛ ^h]	носѡтъ (носят), ѡти (взять), ѡже (которые), ѡзыкъ
ѡ	юс большой йотированный	[jo ^h]	снѡ (В.п.), зѡмѡж (В.п.), знѡгѣтъ (знают)

Рисунок 7 – Демонстрация частных сложных случаев в системе гласных старославянского языка

То есть слайд презентации устроен таким образом, чтобы устранить проблему отсутствия второго экрана, каждая сторона слайда становится самостоятельным окном информации, одно из которых статично и показывает информацию урока в целом, а второе динамично и раскрывает частности последовательно в рамках 7 единиц информации, которую обучающийся может одновременно воспринять.

По такому же принципу построения презентации в формате «двух окон» можно организовать и сочетание теоретических и практических

сведений на одном слайде. Одно окно выполняет роль школьной доски, замещает ее, а второе – роль учебника или проектора. На представленном ниже слайде (рис. 9) правая сторона является рабочей: на ней происходят основные изменения, появляются пометы по ходу выполнения задания и обсуждения, левая сторона в данном случае является статичной. В левую сторону можно также добавить пометы и стрелки, но в данном случае не было такой необходимости, т.к. материал уже изучен, важно было лишь представить его в общем схематичном виде.

Фонетические признаки старославянизмов	
Признак	Примеры
Неподногласные сочетания <i>ра, ла, ре, ле</i> между согласными на месте рус. <i>оро, оло, ере, ело (оло)</i>	брань (рус. оборона), прах (рус. порох), влчить (рус. волочить), вред (рус. привередливый), шлем (рус. шелом), млечный (рус. молочный)
Начальные сочетания <i>ра, ла</i> на месте рус. <i>ро, ло</i>	расти (рус. рост), равный (рус. ровный), ладья (рус. лодка)
Сочетание <i>жд</i> на месте рус. <i>ж</i>	вождь (рус. вожу), надежда (рус. надёжный), невежда (рус. невежа)
Звук <i>щ</i> на месте рус. <i>ч</i>	освещение (рус. свеча), вещать (рус. вече), полнощный (рус. полночь)
Начальное <i>а</i> на месте рус. <i>я</i>	агнец (рус. ягнёнок), аблонь (рус. яблоня), аз (рус. я)
Начальное <i>е</i> на месте рус. <i>о</i>	единый (рус. один), елень (рус. олень), езеро (рус. озеро)
Начальное <i>ю</i> на месте рус. <i>у</i>	юродивый (рус. урод), ютиться (рус. утлый), юшка (рус. уха)
Ударное <i>е</i> перед твёрдыми согласными на месте рус. <i>ѣ</i>	небо (рус. нѣбо), перст (рус. напѣрсток), крест (рус. крѣстный)

Рисунок 9 – Работа с практическим заданием с опорой на теорию

В каких **из** перечисленных **слов** сочетания **ОЛО, ОРО** не являются **восточнославянским** полногласием?

1. Колодец
2. Потолок
3. Молоко
4. Городок
5. Горочка

Проблема отсутствия реального общения частично решается возможностями групповой конференции при условии, что у всех обучающихся есть не только доступ к необходимому оборудованию (микрофон), но и к инструкции, как правильно работать с данным оборудованием. Поскольку современные устройства оснащены встроенными микрофонами, практически каждый ученик получает доступ к коммуникации. Кроме того, внеязыковые средства общения (мимика и жесты) передаются с помощью видеокamer, которые обычно также встроены в современных устройствах. Аналогом общения через микрофон является текстовый чат, но открывать рабочее окно чата параллельно с окном демонстрации экрана неудобно, поэтому для возможности моментального реагирования учителя на вопросы в чате ему необходим второй экран, на который будет отдельно выведено окно с текстовым чатом. Ситуация проблемного диалога предполагает высокий уровень мотивации и концентрации внимания учащихся так, чтобы они самостоятельно включались в диалог. В других же условиях обучающиеся могут остаться пассивными и невовлеченными в деятельность, поэтому технология проблемного диалога – неотъемлемая часть любого дистанционного урока. Не менее важным является вопрос чередования видов деятельности в рамках дистанционного курса. Данный курс – практико-ориентированный, поэтому проблемный диалог для самостоятельного открытия новых знаний чередуется с групповым выполнением заданий на чтение, перевод древних текстов, анализ слов, сопоставление слов современного языка и древнерусского, т.е. включает обучающихся в деятельность, которая пред-

полагает выполнение самых разнообразных заданий в разных формах. Кроме того, в курс включается просмотр видеоматериалов с последующим обсуждением, работа со словарями, представленными в сети «Интернет», и выполнение письменных упражнений в качестве домашней работы.

После анализа и применения на практике различных способов устранения трудностей, возникающих при дистанционном обучении русскому языку, можно систематизировать пути разрешения проблем следующим образом:

1. Технические пути устранения трудностей:

- применение возможностей ПО от Microsoft для создания информационно насыщенных уроков, предлагающих различные виды деятельности, концентрирующих внимание обучающихся на теме урока, компенсирующих отсутствие возможности работы с тетрадью в режиме реального времени;
- применение возможностей платформы Zoom для создания виртуальной среды коммуникации между обучающим и обучающимися;
- использование программы Power Point для полноценной реализации метода наглядности и создания информационно насыщенных презентаций.

2. Методические пути устранения трудностей:

- адаптация методики проблемного диалога под условия дистанционного обучения;
- создание информационно насыщенных уроков с помощью комбинирования приемов мотивации, повышения концентрации внимания и эффективной работы с ПО;

• адаптация уроков под условия дистанционного обучения с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся: сокращение продолжительности времени уроков, наличие перерывов, чередование с деятельностью, не связанной с ИКТ.

Таким образом, с помощью доступных средств, таких как ПО Zoom с бесплатным тарифом, комплекс ПО от Microsoft и встроенные возможности ПК, был разработан в рамках внеурочной деятельности курс «Истоки русского

языка», который оказался достаточно эффективным в рамках дистанционного обучения и не уступает по насыщенности традиционным офлайн-урокам. Важно отметить, что успешная реализация дистанционных курсов невозможна без активного освоения педагогом как современных информационных технологий, так и традиционных методик, подтвердивших свою эффективность временем и результатами обучения.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 24.01.2021).
2. Аксёнова, С.С. Об изучении русского языка в аспекте его истории в современной школе // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-izuchenii-russkogo-yazyka-v-aspekte-ego-istorii-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 24.04.2021).
3. Лимонцева, Г.В. К.Д. Ушинский о нравственном значении внимания и памяти в формирование личности // Психология: проблемы практического применения: материалы I Междунар. науч. конференции. – Чита: Молодой ученый, 2011. – С. 39-46 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/31/807/> (дата обращения: 24.04.2021).
4. Птицына, И.Ф. Особенности реализации принципа природосообразности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 40 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-realizatsii-printsipa-prirodosoobraznosti> (дата обращения: 24.04.2021).
5. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school2100.com/school2100/nashi_tehnologii/tehnologiya_problemnogo_dialoga.pdf.
6. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Избранные труды. В 4 кн. – М.: Дрофа, 2005. – 541 с.
7. Everhart, N. Looking for a Few Good Librarians // School Library Journal. – 2000. – № 46(9). – P.58-61.
8. Miller, G.A., Nicely, P.E. An Analysis of Perceptual Confusions among Some English Consonants // Journal of the Acoustical Society of America. – 1955. – № 27. – P. 338-352.
9. Tufte, E. The Cognitive Style of PowerPoint. – Cheshire, Connecticut: Graphics Press, 2003. – 32 p.
10. Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. – 1981. – 83 p.
11. НСП "Ресурсный центр по работе с одаренными детьми школьного возраста" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://рцод.созвездие40.рф/76-2/> (дата обращения: 24.04.2021).
12. ZOOM [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zoom.us/ru-ru/education.html> (дата обращения: 24.04.2021).

A.K. Poezhaeva, N.A. Isaeva

**FEATURES OF ORGANIZING RUSSIAN LANGUAGE TEACHING DURING
EXTRA-CURRICULAR ACTIVITY IN DISTANCE FORMAT**

Abstract: In the modern world, online teaching technologies are becoming more and more popular, that allow the most effective use of the capabilities of modern services and platforms to create a virtual communication environment between teachers and students. The example of the distance learning course "Origins of Russian Language" shows technical and methodical ways to eliminate learning difficulties that arise in the absence of real communication, shows work with an information-rich presentation in the format of "two windows" when studying different aspects of the history of the language, using the technology of problem dialogue with the performance of group tasks in reading, translating, comparing words of modern and old Russian, viewing video materials, etc. At the end of the article, the authors conclude about the effectiveness of teaching the Russian language in the framework of extracurricular activities in a remote format using modern technical means and traditional educational methods and techniques.

Key words: distance learning, software, Russian language, extracurricular activity, modern technologies, information-rich presentation.

References:

1. Federalny gosudarstvenny obrazovatelny standard osnovnogo obshchego obrazovaniya (adopted by Ministry of Education and Science of Russian Federation on December 17, 2010 № 1897) [Electronic resource] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (date of application: 24.01.2021).
2. Aksenova, S.S. Ob izuchenii russkogo yazyka v aspekte ego istorii v sovremennoi shkole // Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovaniye, yazyk. 2014. №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-izuchenii-russkogo-yazyka-v-aspekte-ego-istorii-v-sovremennoy-shkole> (date of application: 24.04.2021).
3. Limontseva, G.V. K.D. Ushinsky o nravstvennom znachenii vnimaniya i pamyati v formirovaniy lichnosti / G.V. Limontseva // Psikhologiya: problemy prakticheskogo primeneniya: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (Chita, June 2011). – Chita: PH Molodoi uchyony, 2011. – P. 39-46. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/31/807/> (date of application: 24.04.2021).
4. Ptitsina, I.F. Osobennosti realizatsii printsipa prirodosoobraznosti //Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena. 2007. № 40. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-realizatsii-printsipa-prirodosoobraznosti> (date of application: 24.04.2021).
5. Tekhnologiya problemnogo dialoga: metody, formy, sredstva obucheniya [Electronic resource] – URL: http://school2100.com/school2100/nashi_tehnologii/tehnologiya_problemnogo_dialoga.pdf.
6. Ushinsky, K.D. Izbrannye Trudy. V 4 kn. Kn. 4: Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii (2); comp., articles, notes and comments by E.D. Dneprov. – M.: Drofa, 2005. – 541 p.
7. Everhart, N. (2000), "Big", School Library Journal, 46 (6).
8. Miller, G.A., Nicel y P. E. An analysis of perceptual confusions among some English consonants // J. Acoust. Soc. Amer., 1955, 27, 352 p.
9. Tufte, E. The Cognitive Style of PowerPoint. Cheshire, Connecticut: Graphics Press, 2003. 32 p.
10. Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior Richard J. Shavelson, Paula Stern.
11. NSP "Resursny tsentr po rabote s odaryonnymi detmi shkolnogo vozrasta" [Electronic resource] – URL: <http://рцод.созвездие40.рф/76-2/> (date of application: 24.04.2021).
12. ZOOM [Electronic resource]. – URL: <https://zoom.us/ru-ru/education.html> (date of application: 24.04.2021).

И.В. Морозикова, А.Ю. Бычкова

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация: Статья посвящена изучению проблемы адаптации педагогических работников и обучающихся к дистанционному обучению в условиях интенсивного развития современного цифрового общества. В работе рассматриваются понятия «электронное обучение», «дистанционные образовательные технологии». Выявляются проблемы, возникающие у обучающихся и педагогов при использовании дистанционного формата в связи с возникновением угрозы распространения коронавируса COVID-19. С целью определения особенностей адаптации педагогических работников и обучающихся к дистанционному формату обучения на базе МБОУ СОШ п. Дружба Дятьковского района Брянской области было проведено исследование, результаты которого позволили выделить как положительные, так и отрицательные стороны дистанционного обучения. При этом слабыми сторонами, влияющими на качество образования, являются такие характеристики, как увеличение нагрузки на преподавателей и обучающихся, отсутствие очного взаимодействия между субъектами образовательного процесса (нехватка межличностного общения). Среди сильных сторон дистанционного формата обучения для педагогических работников можно отметить такие, как активность и самоорганизация, повышение мобильности. Для обучающихся положительным в дистанционном обучении является: наличие личного пространства, возможность управлять своим временем, отсутствие давления со стороны учителей. В ходе исследования выявлено, что особенности процесса взаимодействия влияют на участников образовательного процесса, реализуемого в дистанционном формате, и могут отражаться на результатах обучения, что требует грамотно организованного психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, адаптация, обучающиеся, педагогические работники, психологические особенности дистанционного образования.

В условиях эпидемиологической ситуации в связи с возникновением угрозы распространения COVID-19 жить и работать всем приходится по-новому. Сегодня не осталось тех людей, кого бы ни коснулись изменения. Каждый из нас вынужден приспосабливаться и находить возможности поддерживать привычный ритм жизни. И в первую очередь к новым реалиям пришлось перестраиваться обучающимся и педагогам, а следовательно, всей системе образования. Дистанционный формат обучения требует перестройки не только в техническом плане, но и в педагогическом, и психологическом. Педагоги, обучающиеся, родители – все участники образовательных отношений, несмотря на формат обучения, нуждаются в психологической поддержке и сопровождении.

Необходимо отметить, что система дистанционного формата обучения станет отвечать своему назначению, если в ней будет заложен ряд факторов: наличие системы адаптации обучающихся и преподавателей в к использованию информационных технологий; наличие достаточно устойчивого и эффективного управления учебной деятельностью; учет личностных характеристик обучающихся.

Изучению понятий и принципов дистанционного обучения, исследованию роли и месту

их в системе непрерывного профессионального образования посвящены работы А. А. Андреевой [1; 2].

Личность учителя, а также будущего педагога в новом формате образовательного пространства, управление переходом к дистанционному формату рассматриваются такими учеными, как Е.И. Горбачева, И.П. Краснощеченко, И.В. Морозикова, А.В. Морозов, Н.А. Савотина, и др. [10; 13; 15; 17; 18].

Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и М.В. Моисеева отмечают, что в результате внедрения в учебный процесс современных образовательных технологий преподаватель становится консультантом, коучем. Освоение новой функции – консультирование, сопровождение – требует специальной психолого-педагогической подготовки. Таким образом, формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций [20].

В.Д. Колдаев, Л.Г. Гагарина, Д.З. Ахметова [4] и др. [4; 6-9; 19] отмечают, что дистанционный формат обучения – это обучение, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляются с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности преподавателя и обучающихся.

Существуют различия в электронном и дистанционном формате обучения. Так, в 2012 году данные понятия закрепили законодательно. Согласно п. 1 ст. 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [21] «под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

Элементы электронного обучения все чаще применяются в традиционном обучении, образуя при этом смешанное обучение. Под смешанным форматом обучения понимают образовательную концепцию, в рамках которой сочетаются как традиционные занятия, так и занятия с применением электронных технологий. Однако практика весны 2020 года показала, что не бывает отдельно дистанционного или электронного обучения. Сегодня оба формата комбинируются для достижения максимального результата при имеющихся возможностях.

Для того, чтобы более эффективно использовать элементы дистанционного формата в образовательном процессе, необходимо подготовить обучающихся и педагогов к работе в системе, иными словами, адаптировать к новым условиям.

Адаптация в психологии исследуется на разных уровнях: на психофизиологическом – как приспособление (П.К. Анохин, Ф.Б. Березин, В.П. Казначеев и др.), на социально-психологическом – как перестройка взаимодействия человека с меняющейся социальной средой (В.Г. Асеев, Г.А. Балл, А.А. Налчаджан и др.), на профессиональном – как перестройка профессиональной деятельности в соответствии с новыми условиями (Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков, И.В. Морозикова и др.) [3; 5; 12; 13; 16]. Однако некоторые психологи выделяют такое понятие, как «адаптация к дистанционному обучению».

Под ним следует понимать «процесс взаимодействия обучаемого и образовательной среды, специфичной для дистанционного образования, соответствующий оптимизации обучения посредством формирования новых учебных приемов и действий» [11, с. 142].

Таким образом, ускорение процессов адаптации педагогов и обучающихся к новым образовательным технологиям, а также выявление педагогических и психологических условий активизации данного процесса на данный момент являются чрезвычайно важными задачами.

В.К. Иванов и А.А. Гусаров обращают внимание на то, что вначале дистанционного обучения «каждый из преподавателей на своем уровне начнет использовать по мере сил уже имеющиеся средства и, следовательно, приобщать к этому обучающихся. Благодаря этому создается основа для полномасштабного внедрения дистанционных технологий. Важно отметить, что процесс должен идти снизу, исходя из актуальных потребностей педагогов, а не директивно сверху. На следующих этапах, когда процесс предположительно станет достаточно массовым, можно будет говорить и о создании системы непрерывного дистанционного обучения как внутри образовательной организации, так и на уровне целого региона» [11, с. 142].

С целью определения психологических особенностей адаптации педагогических работников и обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий было проведено исследование. Среди методов были использованы: беседа, анкетирование. С помощью математических методов обработки данных определены общие закономерности и тенденции. В качестве респондентов выступили педагогические работники и обучающиеся МБОУ СОШ п. Дружба Дятьковского района Брянской области в количестве 60 человек. Респондентам была предложена анкета (разработанная нами), которая состояла из 10 вопросов.

Вопрос о готовности педагогических работников к проведению занятий в дистанционном формате, на наш взгляд, имеет первостепенную значимость, так как именно неудовлетворительная готовность, например, профессиональная, психологическая, техническая, представляется основным препятствием в использовании дистанционного обучения в целом. Так, 39 % педагогических работников на вопрос «Как Вы адаптировались к новым условиям в период дистанционного обучения?» ответили, что были абсолютно готовы к дистанционному обучению. Необходимо отметить, что в эту группу вошли

учителя, которые имели опыт обучения посредством информационных технологий.

Около 46 % респондентов ответили, что лишь частично были готовы к переходу к новому формату. В личной беседе они сказали, что знали про онлайн-ресурсы, но не использовали их по-

стоянно в своей работе.

Небольшой процент учителей (15 %) ответил, что не был готов к обучению в дистанционном формате. Необходимо отметить, что почти все респонденты в этой группе имеют педагогический стаж более 20 лет (рис. 1).

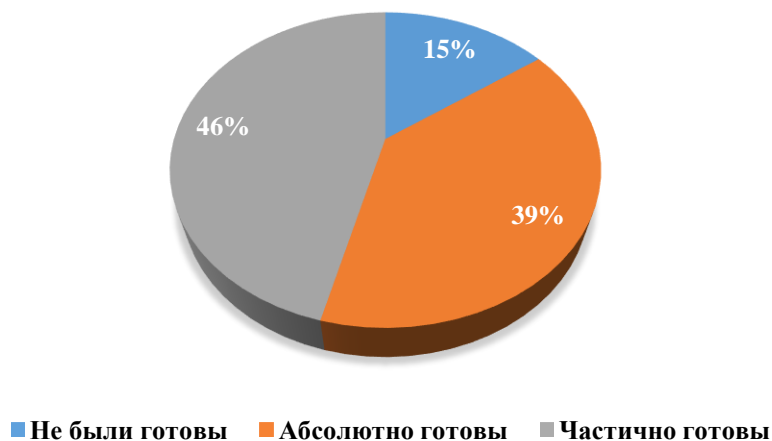


Рисунок 1 – Готовность педагогических работников к проведению занятий в дистанционном формате

Далее, педагогам были предложены вопросы об особенностях нагрузки и проблемах, возникших при переходе к дистанционному формату обучения. Половина опрошенных учителей (50 %) отметили, что продолжительность рабочего дня увеличилась, а нагрузка возросла. Из них 35 % написали, что работе приходилось уделять более 12 часов в день, т.к. в короткие сроки нужно было осваивать новый формат обучения.

Таким образом, подготовка к занятиям и проверка индивидуальных работ обучающихся посредством информационно-телекоммуникационных технологий стала требовать другого подхода, более трудоемкого и энергозатратного.

Технические трудности в качестве основных недостатков дистанционного обучения отметили 35 % респондентов. В данном случае технические сложности, возникшие у педагогов в процессе обучения, были абсолютно разного характера: от нестабильного и низкоскоростного интернета до недостаточного материально-технического оснащения как у учителя, так и у обучающихся. При этом 15 % из числа опрошенных педагогических работников основной проблемой считают плохое материально техническое оснащение, а 78 % связывают со слабой работой сети «Интернет» в целом.

Во время работы в дистанционном формате учителя сталкивались с различными проб-

лемами. Они отметили отсутствие очного взаимодействия между субъектами образовательного процесса (нехватка межличностного общения), отсутствие обратной связи. Приведем некоторые ответы респондентов:

«Во время онлайн-урока детей часто «выкидывало» (у многих только телефоны). Не у всех есть камера и микрофон. Многие площадки постоянно висли и глючили. Дети начальной школы не могут сами ни подключиться к уроку, ни зайти на сайт, ни, тем более, отправить самостоятельно домашнюю работу. Невозможно объективно оценить проверочные работы. Так как не видно, сам ребенок выполняет или при помощи родителей, или интернета».

«Дети, родители и учителя оказались не готовыми к дистанционной форме обучения. Дети не могли справиться с обучением самостоятельно. Да и не все родители понимали куда нажать, как перейти по ссылке, как загрузить работу. Уходило очень много времени на общение с каждым родителем, на подробное объяснение».

Очень сложно было проверять письменные работы в электронном виде. Также было трудно давать обратную связь».

Мы видим, что дистанционное обучение, как и любая другая модель, имеет как отрицательные, так и положительные стороны. Больше половины респондентов (60%) отметили, что

стали более мобильными: переход на новую модель способствовал самоорганизации и правильному планированию собственного времени.

Школьникам также были предложены вопросы об особенностях нагрузки и проблемах, возникших при переходе к дистанционному формату обучения.

На вопрос об использовании приложений, программ и серверов в учебном процессе. Были названы следующие: «Учи.ру», «Zoom», «Интернет-урок», «Российская электронная школа», а также такие мессенджеры, как Viber, WhatsApp и др.

Эти же программы были названы и учителями. При этом 61,5 % обучающихся понравилось заниматься в формате дистанционного обучения, однако 30,8 % не понравилось и 7,7 % школьников не смогли ответить на вопрос.

Школьники отметили такие положительные стороны, как наличие личного пространства, возможность управлять своим временем, отсутствие давления со стороны учителей.

На вопрос «Какие трудности есть в дистанционном обучении?» были получены следующие ответы (рис. 2): 56,4 % школьников отметили, что у них возникли проблемы из-за отсутствия непосредственного общения с учителем. У 28,2 % возникли трудности в распределении времени (на учебу, на отдых), а у 25,6 % обучающихся никаких проблем не возникло. Мы видим, что обучающиеся отмечают отсутствие очного взаимодействия между субъектами образовательного процесса (нехватка межличностного общения), сложности с самоорганизацией как основные проблемы, возникшие при переходе к дистанционному формату обучения. Среди школьников, имеющих трудности, 10 % респондентов отметили, что не смогли с ними справиться, и это отразилось на их успеваемости и эмоциональном состоянии (например, «*Мои успехи были не очень хорошие, потому что с компьютером неудобно*»). Таким образом, процесс адаптации у детей проходил по-разному и имел свои особенности.



Рисунок 2 – Трудности, которые возникли во время дистанционного обучения

На вопрос «Хотели бы Вы продолжать обучение с помощью дистанционных технологий? Почему?» были получены следующие ответы:

«Да, так как есть свое личное пространство»; «Я бы хотел, чтобы у нас в школе продолжилось дистанционное обучение, потому что не присутствует такого давления, как в школе».

Исследование показало, что наиболее часто используемыми программами были: «Учи.ру», «Zoom», «Интернет-урок», «Россий-

ская электронная школа», а также такие мессенджеры, как Viber, WhatsApp и др. Порой при работе с программами как у педагогов, так и у школьников возникают технические проблемы, которые создают эмоциональные проблемы. Поэтому важно тщательно производить отбор дистанционных программ и предлагать оптимальные технологические решения.

Результаты исследования показали, что процесс взаимодействия обучаемого и образовательной среды (дистанционной) имеет свои особенности, которые влияют на адаптацию. Среди сильных сторон педагоги выделяют активность

и самоорганизацию, повышение мобильности. Обучающиеся положительными сторонами дистанционного обучения считают: наличие личного пространства, возможность управлять своим временем, отсутствие давления со стороны учителей. При этом слабыми сторонами, влияющими на качество образования, являются такие, как увеличение нагрузки на преподавателей и обучающихся, отсутствие очного взаимодействия между субъектами образовательного процесса (нехватка межличностного общения),

отсутствие обратной связи. Понимание положительных и отрицательных сторон обучения будет повышать эффективность его использования в дистанционном формате, что, в свою очередь, будет повышать качество образования в целом.

Следовательно, особенности процесса взаимодействия влияют на участников образовательного процесса в дистанционном формате и могут отражаться на результатах обучения, что требует грамотно организованного психолого-педагогического сопровождения.

Список литературы:

1. Андреев, А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2003. – 196 с.
2. Андреев, А.А. Оценка качества онлайн курсов // Территория науки. – 2015. – № 1. – С. 20-26.
3. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Наука, 1975. – 447 с.
4. Ахметова, Д.З. Инновационные подходы к оценке качества образования // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 4. – С. 55-58.
5. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
6. Богданова, А.В., Глазова, В.Ф., Коновалова, Е.Ю. Интеллектуальные технологии оценки качества дистанционных учебных курсов в высшем образовании // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 1(18). – С. 79-82.
7. Богданова, А.В., Кондаурова, И.К. Основные аспекты проблемы эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5. – № 4(17). – С. 168-170.
8. Вострокнутов, Е.В., Волков, С.Н., Адамский, С.С., Мокиевская, Н.Е., Зайцев, В.А. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных интернет-проектов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2014. – № 4(20). – С. 66-70.
9. Гагарина, Л.Г., Колдаев, В.Д. Инновационные образовательные технологии дистанционного обучения // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2018. – № 4 (20). – С. 96-102.
10. Горбачева, Е.И. Вариативность личностного развития студенческой молодежи в российском социуме: поиск новых методологических подходов к выявлению и исследованию // Личность в пространстве и времени: сборник научных статей / под ред. И.В. Морозиковой, К.Е. Кузьминой, Н.П. Сенченкова. Смоленский государственный университет. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2019. – Вып. 8. – С. 91-98.
11. Довгалёва, И.В. Проблемы адаптации преподавателей и студентов к дистанционному обучению // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 2. – С. 141-148.
12. Изучение способности учащихся к адаптации в учебной деятельности // Развитие и диагностика способностей / [Л.Г. Алексеева, А.Н. Воронин, Т.В. Галкина и др.; Отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков]. – М.: Наука, 1991. – 177 с.
13. Казак, М.А., Белинская, Т.В., Краснощеченко, И.П. Управление переходом к дистанционному способу реализации образовательного процесса: опыт Калужского госуниверситета / Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – Т. 24. – № 2. – С. 75-91.
14. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
15. Морозикова, И.В. Психозекология: особенности восприятия информационного воздействия студентами вуза в цифровом обществе // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей / под общ. ред. Р. В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет. – 2018. – С. 248-251.
16. Морозикова, И.В., Сидоренков, А.С. Особенности психологической адаптации молодежи во время профильной смены (на примере Смоленских областных сборов творческой молодежи) // Дружининские чтения: материалы XV Всерос. науч-практ. конф., г. Сочи, 26—27 мая 2017 г. /

- под ред. И.Б.Шуванова, Ю.Э.Макаревной, И.Г.Макаревной. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ». – 2017. – С. 69-72.
17. Морозов, А.В. Проблемы творческой личности в современной цифровой образовательной среде // Личность в пространстве и времени: сборник научных статей / под ред. И.В. Морозиковой, Н.П. Сенченкова; Смоленский государственный университет. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2020. – Вып. 9. – С. 128-136.
 18. Савотина, Н.А. Личность педагога в новом формате образовательного пространства // Личность в пространстве и времени: сборник научных статей / под ред. И.В. Морозиковой, К.Е. Кузьминой, Н.П. Сенченкова. Смоленский государственный университет. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2019. – Вып. 8. – С. 175-181.
 19. Стефанова, Н.А., Ахунова, З.Р. Взгляд работодателя на «Он-линеспециалиста» или качество дистанционного обучения // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – С. 102-104.
 20. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
 21. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 30.04.2021).

I.V. Morozikova, A.Y. Bychkova
**FEATURES OF PEDAGOGICAL WORKERS AND STUDENTS' ADAPTATION
FOR DISTANCE LEARNING**

Abstract: The article is devoted to the study of the problem of adaptation of pedagogical workers and students to distance learning in the context of the intensive development of the modern digital society. The paper considers the concepts of "e-learning", "distance learning technologies". The problems that arise for students and teachers when using the remote format in connection with the threat of the spread of the COVID-19 coronavirus are identified. In order to determine the features of adaptation of pedagogical workers and students to the distance learning format on the basis of the MBEE SESH p. Druzhba Dyatkovsky district of Bryansk region a study was conducted, the results of which allowed us to identify both positive and negative aspects of distance learning. At the same time, the weaknesses that affect the quality of education are such characteristics as an increase in the load on teachers and students, the lack of face-to-face interaction between the subjects of the educational process (lack of interpersonal communication). Among the strengths of the distance learning format for teachers there can be noted such as activity and self-organization, increased mobility. For students, the positive aspects of distance learning are the presence of personal space, the ability to manage their time, and the absence of pressure from teachers. The study revealed that the peculiarities of the interaction process affect the participants of the educational process implemented in a distance format and can affect the learning outcomes, which requires well-organized psychological and pedagogical support.

Keywords: distance learning, adaptation, students, pedagogical workers, psychological features of distance education.

References:

1. Andreev, A.A. Distantionnoye obucheniye: sushchnost, tekhnologiya, organizatsiya / A.A. Andreev, V.I. Soldatkin. – М.: RIC "Alfa" MSRPU after M.A. Sholokhov. 2003. 196 p.
2. Andreev, A.A. Otsenka kachestva online kursov // Territoriya nauki. 2015. № 1. P. 20-26.
3. Anokhin, P.K. Ocherki po fiziologii funktsionalnykh system. М.: Nauka. 1975. 447 p.
4. Akhmetova, D.Z. Innovatsionnye podkhody k otsenke kachestva obrazovaniya // Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka. International Academy of Sciences of Pedagogical Education. 2015. № 4. P. 55-59.
5. Ball, G.A. Ponyatiye adaptatsii i ego znacheniye dlya psikhologii lichnosti // Voprosy psikhologii. 1989. № 1. P. 92-100.

6. Bogdanova, A.V., Glazova, V.F., Konovalova, E.Yu. Intellektualnye tekhnologii otsenki kachestva distantsionnykh uchebnykh kursov v vysshem obrazovanii // Baltiisky gumanitarny zhurnal. 2017. V. 6. № 1 (18). P. 79-82.
7. Bogdanova, A.V., Kondaurova, I.K. Osnovnye aspekty problemy effektivnoi otsenki kachestva uchebnykh kursov, primenyaemykh v distantsionnom obuchenii // Baltiisky gumanitarny zhurnal. 2016. V. 5. № 4 (17). P. 168-170.
8. Vostroknutov, E.V., Volkov, S.N., Adamsky, S.S., Mokiyevskaya, N.E., Zaitsev, V.A. Realizatsiya obrazovatelnykh distantsionnykh multimediiynykh i internet-proyektov // XXI vek: itogi proshlogo i prob-lemy nastoyashchego plyus. 2014. № 4 (20). P. 66-70.
9. Gagarina, L.G., Koldayev, V.D. Innovatsionnye obrazovatelnye tekhnologii distantsionnogo obucheniya // Ekonomicheskiye i sotsialno-gumanitarnye issledovaniya – 2018. – № 4 (20). P. 96-102.
10. Gorbacheva, E.I. Variativnost lichnostnogo razvitiya studencheskoi molodyozhi v rossiiskom sotsiume: poisk novykh metodologicheskikh podkhodov k vyiavleniyu i issledovaniyu // Lichnost v pros-transtve i vremeni: sbornik nauchnykh statei / ed. by I.V. Morozikova, K.E. Kuzmina, N.P. Senchenkova. Smolensk State university. Smolensk: PH SmolSU. 2019. Iss. 8. P. 91-98.
11. Dovgaleva, I.V. Problemy adaptatsii prepodavatelei i studentov k distantsionnomu obucheniyu // Vest-nik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria pedagogika i psikhlogiya. № 2. 2013. Issue 2. P. 141-148.
12. Izucheniye sposobnosti uchashchikhsya k adaptatsii v uchebnoi deyatel'nosti // Razvitiye i diag-nostika sposobnostei / Res. ed. V.N. Druzhinin, V.D. Shadrikov. M.: Nauka. 1991. 177 p.
13. Kazak, M.A., Belinskaya, T.V., Krasnoshchchenko, I.P. Upravleniye perekhodom k distantsion-nomu sposobu realizatsii obrazovatel'nogo protsessa: opyt Kaluzhskogo gosuniversiteta / Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz. 2020. V. 24. № 2. P. 75-91.
14. Klimov, E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya: ucheb. posoboye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeny. M.: PC "Akademiya". 2010. 304 p.
15. Morozikova, I.V. Psikhoeкологиya: osobennosti vospriyatiya informatsionnogo vozdeistviya stu-dentami vuza v tsifrovom obshchestve // Tsifrovoye obshchestvo kak kulturno-istorichesky kontekst razvitiya cheloveka: sbornik nauchnykh statei / gen. ed. by R.V. Ershova. Kolomna: State Social-Hu-manitarian university. 2018. P. 248 – 251.
16. Morozikova, I.V., Sidorenkov, A.S. Osobennosti psikhologicheskoi adaptatsii molodyozhi vo vremya profilnoi smeny (na primere Smolenskikh oblastnykh sborov tvorcheskoi molodyozhi) // Dru-zhinen-skiye chteniya: materialy XV Vseros. nauch-prakt. konf. Sochi: RRC FSBE HE "SSU". 2017. P. 69-72.
17. Morozov, A.V. Problemy tvorcheskoi lichnosti v sovremennoi tsifrovoi obrazovatel'noi srede // Lich-nost v prostranstve i vremeni: sbornik nauchnykh statei / ed. by I.V. Morozikova, N.P. Senchenkova; Smolensk State university. Smolensk: PH SmolSU. 2020. Iss. 9. P. 128-136
18. Savotina, N.A. Lichnost pedagoga v novom formate obrazovatel'nogo prostranstva // Lichnost v pros-transtve i vremeni: sbornik nauchnykh statei / ed.by I.V. Morozikova, K.E. Kuzmina, N.P. Senchen-kova; Smolensk State university. Smolensk: PH SmolSU 2019. Iss. 8. P. 175-181.
19. Stefanova, N.A., Akhunova, Z.R. Vzgl'yad rabotodatelya na "on-line spetsialista" ili kachestvo dis-tantsionnogo obucheniya // Karelsky nauchny zhurnal. 2017. V. 6. № 4 (21). P. 102-104.
20. Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya: ucheb. posobiye dlya studentov vyssh'ykh peda-gogicheskikh uchebnykh zavedeny / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva; ed. by E.S. Polat. M.: PC "Akademiya", 2004. 416 p.
21. Federal Law "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" on 29.12.2012 N 273-Ф3 (latest edition). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (date of application: 30.04.2021).

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ОБУЧАЮЩИХСЯ

УДК 37.018

DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_36

С.У. Абенова, Г.К. Длимбетова

ВОЛОНТЕРСТВО КАК ЭКОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН КАЗАХСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: В статье проводится анализ, описываются основные аспекты и направления развития казахстанского волонтерства. История волонтерства в казахской степи имеет глубокие исторические корни и неразрывно связана с традициями и обычаями казахского народа. Тюрки–казахи отличались вековым традиционным гостеприимством, которое сохранилось и укрепилось до современных дней. Волонтерство в Казахстане начинает приобретать характерные черты развития под влиянием исторических, духовных и культурных традиций, социальных и политических факторов. В настоящее время значимость института волонтерства признается государством, что означает ознаменование качественного этапа в его развитии. В Казахстане 2020 год был назван Годом волонтера. Данный этап развития волонтерского движения определил новые системные подходы, объединил усилия отдельных людей и организаций. Стратегической задачей современного образования становится задача дальнейшего развития формирования социально-экологической личности с глобальным мышлением, сознанием, экологической культуры. Существующие знания о современной экологии, ее направленность на удовлетворение жизненных потребностей человечества обуславливают необходимость включения молодого поколения в решении реальных экологических ситуаций. Привлечение молодежи к полезной деятельности способствует духовно-нравственной устойчивости подрастающего поколения.

Ключевые слова: экологическое волонтерство, молодежь, экологическое сознание, экологизация образования.

История развития добровольческой бескорыстной деятельности начинается с древнейшего периода развития человечества. Биопсихологической основой проявления у человека желания помощи ближнему в окружающем мире является выживание в борьбе с внешними агрессивными силами природного характера. Помощь себе подобному обеспечивало человеку самовыживание: он оказывался в относительной безопасности в надежде на ответную реакцию этого субъекта. Такая наивная «корыстная» сущность этого явления в связи с развитием человеческого мышления и законов социального общежития позже начала переходить в аспект бескорыстности.

Анализ научных трудов о развитии добровольческих социальных коллективов показывает, что волонтерство – многоаспектное явление как в плане содержательных направлений, так и в плане формальных характеристик. Разные культурные социумы, наряду с универсальными признаками, вносят в это понятие свой национально-культурный и социально-обусловленный колорит. Уже из этимологии этого явления мы видим две его опорные базы: социальную и психологическую, которые позволяют нам раскрыть его внутреннюю структуру. Социальный аспект добровольческого движения

зависит от мировоззрения субъекта как члена определенного социума.

Общество накладывает определенный отпечаток на внутренние стимулы человека к определенной деятельности.

Волонтерство – явление социальное и субъективное. Немаловажным является то, что на ранних стадиях развития волонтерство было представлено добровольно созданными агентствами, которые обычно не имели материальной основы, следовательно, возможности оказания помощи были ограниченными, технологии слаженной деятельности отсутствовали, а также проявлялся низкий уровень компетентности добровольцев.

Адресатом добровольной помощи являлись субъекты, нуждающиеся в поддержке здоровья или материального положения. Особенно интересным и значимым для современности является позиция волонтеров по отношению к малоимущим. Прежде всего, учитывались причины недостаточной материальной базы. Так, если причинами являлись такие пороки, как лень, невежество, невоздержанность (разбазаривание средств, а не рациональное использование на насущные потребности), отсутствие присутствующих среднему классу ценностей и стиля жизни, то добровольцы, прежде всего, работали над

устранением этих причин посредством внушения ценностей, показа путей экономии, строгого расчета имеющихся средств, нахождения дополнительных источников дохода. Таким образом, изначально в обществе была установлена правильная позиция: не взращивать иждивенцев, которые будут существовать за счет работающих собратьев – членов определенного социума.

В свою очередь, волонтерство за многие века своего развития имеет разные направления: охрана природы, охрана здоровья человека, помощь людям в чрезвычайных ситуациях, сохранение родной земли от внешних набегов, привитие интереса к спорту, организация полезного досуга, облагораживание окружающей среды, помощь в получении каких-либо трудовых навыков и т.д.

Кроме того, анализ истории развития волонтерства показывает, что его психологической основой является желание определенной группы лиц практически решать ту или иную значимую для общества проблему через осуществление безвозмездной деятельности, при которой участники движения сознательно жертвуют личным временем, энергией и собственными средствами. Так, в европейских странах волонтерство занимает определенную часть жизни. Упорядоченное и четкое расписание обязательного трудового времени способствует планированию свободного времени, 30% которого принято тратить на волонтерские движения. В Германии и Великобритании такая добровольческая деятельность граждан является нормой, и они регулярно оказывают помощь нуждающимся.

Более того, в 1990 году на XI Конгрессе IAVE была принята Всеобщая декларация добровольцев. В этом документе добровольчество рассматривается как фундамент гражданского общества, как способ сохранения и укрепления человеческих ценностей: «Все люди должны иметь право свободно посвящать время, талант, энергию другим людям посредством индивидуальных и коллективных акций, не ожидая вознаграждения» [3].

История волонтерства в казахской степи тоже имеет глубокие исторические корни и неразрывно связана с традициями и обычаями казахского народа. Тюрки–казахи отличались вековым традиционным гостеприимством, которое сохранилось и укрепилось до современных дней. Виктор фон Герн писал: «Как казахи... вообще и до сих пор отличаются приветливостью, добродушием и гостеприимством, которое возведено у них даже в культ».

В период колонизации, до правления советской власти, основным видом общинной помощи были акты благотворительности на строительство общинных школ и мечетей. С приходом советской власти волонтерство в Казахстане имело идейную и советскую политическую окраску, но на фоне массового советского оптимизма, энтузиазма, всенародного стремления к оказанию безвозмездной помощи это выглядело внутренним импульсом волонтерства [9].

Первые упоминания о волонтерстве уходят в далекую древность, а наиболее близким понятием является «асар». Это древнейший обычай казахского народа, согласно которому люди, собравшись вместе, искренне и совершенно безвозмездно выполняют неподъемные для одного человека или для одной семьи работы [4]. Первым делом присоединялись родственники, друзья, соседи, а зачастую и незнакомые люди. В кочевом сообществе обычай «асар» – прямой казахский аналог волонтерства – был традицией степняков по совместному безвозмездному добровольческому труду. В асар все кочевники аула общими силами выполняли общественную работу: укрепляли, строили зимовки, копали арыки, колодцы, сажали деревья, возводили постройки, укрытия для домашнего скота. Традиционный асар был ярким отражением братства и единства кочевого сообщества. В начале XX века казахи, используя асар, строили повсеместно светские школы, медресе, дома, клубы, мечети [9]. Весь этот воспитательный этнопроцессуальный механизм асара-волонтерства реализуется в повседневной бытовой и обрядовой жизни казахов [5].

Можно сказать, что асар был прямым аналогом волонтерства. В асаре мы можем видеть народные методы воспитания, такие как личный пример, наблюдение, поощрение. С помощью привлечения молодого поколения происходило формирование асарного сознания и поведения. После асара появились и другие похожие традиции. На этом асар не заканчивался. Из него произросли другие, маленькие, но не менее важные традиции. Если у человека горе, а где-то резали барана, ему присылали «қара сыбаға» – траурную долю. Интересна традиция «жылу» – обязательство, распространявшееся на всех жителей аула и заключавшееся в восстановлении поголовья скота сельчанина, пострадавшего от джута. При этом обязательство выполнялось семьями в зависимости от их состоятельности. Другим видом благотворительности был «қызыл көтеру» – обедневшим семьям оказывалась помощь в случае падежа скота. А обычай «жұртшылық» устанавливал обязательство оказывать помощь

члену рода в случае уплаты им долга, штрафа, куна, калыма или приданого. У рыбаков был прекрасный обычай – «әлі сыбаға». Вдовам, которые остались без кормильцев, рыбаки носили долю улова. На это никто не имел права обижаться – установленный закон. Также вдовам помогали после уборки урожая или охоты [2].

В главный праздник ислама Наурыз кочевники все вместе отмечали праздник, дарили друг другу подарки и всем нуждающимся в них. В казахских степях всегда проявляли благотворительность, но не как милостыню, а как взаимную помощь. Например, в 1891 году переселенцы из российских губерний, пострадавшие от голода, остановились на зимовку в Каркаралинске и Семипалатинске. Местные благотворители – и русские, и казахи, и татары – сразу оказали помощь 180 прибывшим семьям. Они помогли им с трудоустройством, организовали ночлежные дома, снабдили одеждой, обеспечили медицинским пособием. В телеграмме, которую омский генерал-губернатор отправил 6 ноября 1891 года уездному начальнику Санникову, говорится: «Желание принять участие в деле помощи голо-

дающим выразили не только чиновники, служащие во вверенном мне управлении, но и должностные лица туземной администрации, каковые волостные управители, аульские старшины и прочие, добровольно согласившиеся вносить в пользу голодающих по 1% с получаемого ими содержания».

Участие казахских жертвователей в помощи голодающим было настолько значительным, что было принято решение изменить название Акмолинского благотворительного комитета Красного Креста, чтобы избежать оскорбления их религиозных чувств. «Сейчас я перевожу советские книги с казахского на русский, – пишет искусствовед и культуролог, автор методики изучения казахского языка на основе текстов эпоса «Кобланды» Земфира Ержан. В них речь идёт о совхозах 60-х годов, и как само собой разумеющееся говорится, что дом построили методом асара. И в этом нет ничего необычного. Это система коллективной взаимопомощи, которая сформировалась, очевидно, давно и дожила до наших дней». Подытожим выше сказанное в таблице 1.

Таблица 1 – Развитие казахстанского волонтерства

Годы	Основные направления	Официальные документы
X-XII вв.	Приход тенгрианства и кочевого ислама	
X в.	Появление традиции асар – совместное строительство социальных объектов	
X-XIX вв.	Внутриплеменная, внутриродовая безвозмездная взаимопомощь	
1920-1991 гг.	Советский период + продолжение казахских традиций взаимопомощи среди родственников	
1991-2001 гг.	Традиции взаимопомощи в коллективах, в родственных кругах	Волонтерство в рамках общественных неправительственных организациях
2003-2005 гг.	Детерминирование государством, имеет эпизодический фрагментарный характер	Программа государственной поддержки добровольчества
2015-2016 гг.	Участие в глобальных мероприятиях: – Универсиада в г. Алматы и ЭКСПО-2017 в Нур-Султане (Астане); – создание молодежных волонтерских движений.	Закон Республики Казахстан «О волонтерской деятельности»
2020 год	1. «Bilim» – образовательное направление; 2. «Qamqor» – направление по оказанию помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, помощь пожилым людям, людям, которые находятся в учреждениях со специальным уходом, людям с особыми потребностями; 3. «Sabaqtastyq» – наставничество; 4. «Saýlyq» – медицинское направление; 5. «Taza Alem» – экологическое направление; 6. «Asyl mura» – направление по сохранению духовно-культурных и исторических ценностей; 7. «Úmit» – направление по ликвидации техногенных катастроф, ЧС.	Год волонтера в Казахстане
Примечание – Составлено по [7]		

Также к проявлениям добровольчества можно отнести и деятельность казахских баев, которые активно включились в дело становления, развития, распространения казахских газет, казахской культуры в 1913-1918-е годы. Тогда начали активно выходить казахские газеты, которым они помогали деньгами. В частности, они помогли распространению и популяризации среди населения газеты «Қазақ», которая за 1913-1918-е годы выпустила 265 номеров [8].

Если говорить о современности, то Президент Республика Казахстан Касым-Жомарт Токаев высказался о волонтерстве так: «Принято считать, что волонтерство – это движение, зародившееся на Западе, и к нам не имеет никакого отношения. Но все мы знаем, что сама суть добровольчества – делать что-то из благих намерений – соответствует нашим национальным традициям и ценностям».

В настоящее время развитие волонтерства сегодня стало государственной задачей, так как занятость населения обеспечит стабильность в обществе, психологический комфорт для граждан, взаимоконтроль в социальной группе. Привлечение молодежи и детей к полезной деятельности способствует духовно-нравственной устойчивости подрастающего поколения. Поэтому в настоящее время развитые государства стараются поощрять полезные движения добровольцев, заинтересовывают их социальными выплатами.

Волонтерство в Казахстане только начинает приобретать характерные черты развития под влиянием исторических, духовных и культурных традиций, социальных и политических факторов. В Казахстане волонтерская деятельность как организованное городскими и местными управлениями движение начинается только с 2019 года, тогда как безвозмездная помощь людей друг другу в казахском обществе поощрялась давно. В настоящее время значимость института волонтерства признается государством, что означает ознаменование качественного этапа в его развитии. В Казахстане 2020 год стал Годом волонтера [12]. Данный этап развития волонтерского движения определил новые системные подходы, объединил усилия отдельных людей и организаций. Как видим, Казахстан максимально заинтересован в развитии разновекторного волонтерства. Преимуществом развития волонтерства становится учет возможностей, способностей людей определенной социальной группы решать социально-экологические задачи общества.

На сегодняшний день современные социально-экономические тенденции определяют

новую парадигму в области образования. Данные тенденции устанавливают, что на современном этапе развития общества экологические проблемы и их решение являются одними из основных, наряду с экономическими.

В связи с этим в повестке дня перед нашим государством одной из архиважных задач является экологизация всей деятельности общества, в том числе развитие экологического образования и воспитания молодежи, способствующее развитию их гражданского патриотизма. Этому пример – растет влияние экологизации образования на развитие политической, научной, социальной, экономической и технологической деятельности в нашей стране. Этому процессу способствуют многие стратегические направления страны, в том числе переход Республики Казахстан к зеленой экономике, статья Первого Президента РК «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания», опыт проведения международной выставки ЕХРО-2017.

В стратегической задаче по переходу страны на зеленый путь развития «Стратегия Казахстана – 2050» перед обществом поставлена четкая задача о необходимости перехода к зеленой экономике в связи с накопившимися экологическими проблемами в стране. Далее, согласно Концепции по переходу Республики Казахстан к зеленой экономике, одним из шести принципов является «обучение и формирование экологической культуры в бизнесе и среди населения», необходимость совершенствования действующих и разработки новых образовательных программ о рациональном использовании природных ресурсов и охране окружающей среды в системе профессиональной подготовке кадров. Одним из принципов зеленой экономики являются новый образ мышления и просвещение.

Одновременно в Казахстане запущена программа с целью поддержки усилий в проведении реформ и для привлечения зеленых технологий и инвестиций. Программа предусматривает широкое вовлечение общественности, информирование о лучших практиках и экологическое образование на всех уровнях.

Наряду с этим при реализации новой стратегии развития у образования появляется новая функция – подготовка человека к выходу из всевозможных и, прежде всего, глобальных кризисов и катастроф, ибо преодолеть их может только человек, вооруженный адекватными знаниями и информацией.

В связи с этим последующей стратегической задачей современного образования становится задача дальнейшего развития формирова-

ния социально-экологической личности с глобальным мышлением, сознанием, экологической культурой. Существующие знания о современной экологии, ее направленность на удовлетворение жизненных потребностей человечества обуславливают необходимость включения молодого поколения в решение реальных экологических ситуаций.

Участие в добровольчестве способствуют формированию таких важных качеств, как милосердие, ответственность за себя и порученное дело, повышают чувство самоуважения и гуманного, толерантного отношения друг к другу, способствуют занятости молодого человека общественно-полезной деятельностью, развивают у него социальную и экологическую компетентность, необходимые в профессиональной деятельности. Это способствует также выполнению задачи, поставленной Президентом Республики Казахстан в Год волонтера. В условиях сложившейся современной экологической ситуации и нарастающего экологического кризиса становится целесообразным развитие экологического волонтерства в высшей школе, что, в свою очередь, будет способствовать созданию интеллектуальной элиты среди студенческой молодежи, неравнодушной к экологизации будущей профессиональной и общественной деятельности.

Основной целью создания экологических волонтерских движений является формирование качеств социальной ответственности, воспитание людей в духе взаимопомощи природе, чувства нетерпимости к нерациональному пользованию природными ресурсами. Общество, построенное на таких принципах, оказывает огромное влияние не только на младшее поколение, но и на экономическую и общественную ситуацию в стране. И элитой такой молодежи всегда считалось студенчество. То, что учащаяся молодежь является активом мировой и отечественной практики волонтерства, отмечается многими исследователями [1]. Принципы и мотивы волонтерства и, собственно, сама волонтерская деятельность способствуют формированию таких важных качеств, как милосердие, ответственность за себя и порученное дело; повышают чувство самоуважения и гуманного, толерантного отношения к другим; способствуют занятости молодого человека общественно-полезным делом; формируют у него качества и навыки, важные для взрослой, в том числе и профессиональной деятельности.

Развитие экологического волонтерства в стенах университета должно не только формиро-

вать экологические знания и бережное отношение к природе, но и мотивы, потребности, привычки экологически целесообразного поведения и деятельности. Главной задачей волонтерства является развитие стремления к активной деятельности по охране окружающей среды.

Рассматриваемый нами молодежный возраст сензитивен для активного личностного становления. В этом периоде у человека, как правило, имеется определенная личностная система ценностей и развитая потребностно-мотивационная сфера.

Являясь сложным, самостоятельным организмом, молодежь представляет особый субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых она объективно ставит задачи..., развивает свой общественно значимый мир [10]. Именно в соответствии с личностными ценностями, притязаниями и устремлениями, и индивидуальными возможностями их осуществления определяется стратегия жизни.

В личностном отношении студенческий возраст – это период нравственного развития, стабилизации характера, овладения полным комплексом ролей взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессиональные.

Это важнейший этап становления человека как личности и как деятеля, когда осуществляется интенсивное преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, происходит формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, выстраивается собственная стратегия жизни.

Для данного возраста характерно стремление к переустройству, самоутверждению, самореализации. А значит, возникает необходимость создать в студенческой среде положительную мотивацию деятельности, носящую созидательный, а не стихийный, саморазрушающий характер [6].

Таким образом, процесс организации и развития экологической волонтерской деятельности среди молодежи может стать одним из приоритетных направлений подготовки молодых специалистов.

Волонтерство представляется экокультурным феноменом казахстанской молодежи. Участие в добровольчестве способствует занятости молодого человека общественно-полезной деятельностью, развивает у него социальную и экологическую компетентности, необходимые в профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Айгубов, Л.С., Хаджиалиев, К.И. Волонтерская деятельность как средство формирования социально-экологической культуры студента // Юг России: экология, развитие. – 2016. – № 11(4). – С. 175-182.
2. Аубакиров, Э. Асар: всем миром [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://express-k.kz/news/ekskursiya/asar_vsem_miro-106726 (дата обращения: 07.01.2021).
3. Всемирная Декларация Добровольничества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.iave.org/> (дата обращения: 01.05.2021).
4. Длимбетова, Г.К. Экологический паспорт университета: новое содержание в свете формирования духовного сознания будущих специалистов. // Научные подходы к экологизации системы образования в условиях развития «зеленой экономики»: материалы Междунар. науч.-практ. семинара. – Астана, 2018. – С. 3-7.
5. Каримова, Р.М. Истоки волонтерства в Казахстане // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4(71). – С. 303-304.
6. Маквей, Н.В. Педагогические условия подготовки студентов вузов к волонтерской деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 24 с.
7. Нуршаихова, Ж. Волонтерство в Казахстане новый формат, направления и перспективы // <https://strategy2050.kz/ru/news/volonterstvo-v-kazakhstan-novyy-format-napravleniya-i-perspektivy/> / 15.05.2020.
8. Рахметуллин, Е. Жизнь и судьба казахских меценатов первой половины XX века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yvision.kz/post/541983> (дата обращения: 19.12.2019).
9. Сакенов, Д.Ж. Использование народных традиций в подготовке старшеклассников к семейной жизни: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Алматы, 1994. – 22 с.
10. Тесленко, А.Н. Социальная работа с молодежью: учебник для студентов гуманитарных вузов. – Астана; Кокшетау: КУАМ, 2015. – 360 с.
11. Тесленко, А.Н. Социология молодежи: учебник нового поколения. – Астана-Кокшетау: Центр ювенологических исследований, НИИ СПИ КУАМ, 2014. – 343 с.
12. Указ Президента Республики Казахстана. Об объявлении Года волонтера: утв. 26 августа 2019 года, №135 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://online.zakon.kz/Document> (дата обращения: 06.09.2019).
13. Sakenov, D.Z. et al. Preparation of students of higher education institution for professional activity in the course of studying of pedagogical disciplines // World applied sciences journal. – 2012. – Vol. 19. – № 10. – P. 1431-1436.

S.U. Abenova, G.K. Dlimbetova

VOLUNTEERISM AS ECOCULTURAL PHENOMENON OF KAZAKHSTAN YOUTH

Abstract: The article analyzes, describes the main aspects and directions of Kazakhstan volunteerism development. The history of volunteerism in the Kazakh steppe has deep historical roots and is inextricably linked with the traditions and customs of the Kazakh people. The Kazakh Turks were distinguished by their centuries-old traditional hospitality, which has been preserved and strengthened up to the present day. Volunteerism in Kazakhstan begins to acquire characteristic features of the development under the influence of historical, spiritual and cultural traditions, social and political factors. Currently, the importance of the institute of volunteerism is recognized by the state, that means marking a qualitative stage in its development. In Kazakhstan 2020 was named the year of the volunteer. This stage of the volunteer movement development has defined new system approaches, united the efforts of individuals and organizations. The strategic task of modern education is the task of further development of a socio-ecological personality formation with a global mindset, consciousness, and ecological culture. The existing knowledge about modern ecology, its focus on meeting the vital needs of humanity, makes it necessary to include the younger generation into solving real environmental situations. The involvement of young people into useful activities contributes to the spiritual and moral stability of the younger generation.

Key words: environmental volunteerism, youth, environmental awareness, greening of education.

References:

1. Aigubov, L.S., Khadzhiyev, K.I. Volonterskaya deyatelnost kak sredstvo formirovaniya sotsialno-ekologicheskoi kultury studenta // Yug Rossii: ekologiya, razvitiye. 2016. № 11(4). P. 175-182.
2. Aubakirov, E. Asar: vsem mirom // https://express-k.kz/news/ekskursiya/asar_vsem_mirom-106726 07.01.2018.
3. Vsemirnaya Deklaratsiya Dobrovolnichestva // <https://www.iave.org/> 01.05.2021.
4. Dlimbetova, G.K. Ekologichesky pasport universiteta: novoye sodержaniye v svete formirovaniya dukhovnogo soznaniya budushchikh spetsialistov // Nauchnye podkhody k ekologizatsii sistemy obrazovaniya v usloviyakh razvitiya “zelenoi ekonomiki”: sb. mater. mezhdunar. nauch.-prakt. seminara. Astana, 2018. – P. 3-7.
5. Karimova, R.M. Istoki volonterstva v Kazakhstane // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. 2018. № 4(71). P. 303-304.
6. Makovey, N.V. Pedagogicheskiye usloviya podgotovki studentov vuzov k volonterskoi deyatelnosti: abstr. Cand. Ped. Sc: 13.00.08. Komsomolsk-on-Amur, 2006. 24 p.
7. Nurshaikhova, Z.H. Volonterstvo v Kazakhstane novyy format, napravleniya i perspektivy // <https://strategy2050.kz/ru/news/volonterstvo-v-kazakhstane-novyy-format-napravleniya-i-perspektivy/> 15.05.2020.
8. Rakhmetullin, E. Zhizn i sudba kazakhskikh metsenatov pervoi poloviny XX veka // <https://yvision.kz/post/541983>. 19.12.2019.
9. Sakenov, D. Zh. Ispolzovaniye narodnykh traditsy v podgotovke starsheklassnikov k semeinoi zhizni: aabstr. . Cand. Ped. Sc: 13.00.01. Almaty, 1994. 22 p.
10. Teslenko, A.N. Sotsialnaya rabota s molodezhyu: uchebnyk dlya studentov gumanitarnykh vuzov. – Astana; Kokshetau: KUAM, 2015. – 360 p.
11. Teslenko, A.N. Sotsiologiya molodezhi: Uchebnyk novogo pokoleniya. Astana-Kokshetau: OF “Tsentr yunovenologicheskikh issledovany”, NII SPI KUAM. 2014. 343 p.
12. Decree by President of the Kazakhstan Republic. “Ob obyavlenii Goda volontera: ad. on August 26, 2019, №135 // <https://online.zakon.kz/Document>. 06.09.2019.
13. Sakenov, D. Zh. et al. Preparation of students of higher education institution for professional activity in the course of studying of pedagogical disciplines // World applied sciences journal. 2012. Vol. 19(10). P. 1431-1436.

И.В. Иванова

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МОЛОДЕЖИ – ВКЛАД В ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ

Аннотация: Студенческая молодежь – активная часть общества, обладающая мощным личностным, творческим и интеллектуальным потенциалом, реализация которого в условиях научно-исследовательского проектирования способна внести существенный вклад в развитие региона, страны, государства. Научно-исследовательская деятельность студентов представляет собой широкое поле для самореализации молодого человека в субъектно-значимой для него области знаний, поэтому может рассматриваться в качестве фактора саморазвития и самореализации личности. Участие студентов в реализации научно-исследовательских проектах позволяет самоопределиться профессионально и лично, дает возможность почувствовать себя успешным и значимым, поверить в свои возможности и способности, повышает конкурентоспособность на рынке труда. Сегодня во многих странах мира задан целевой ориентир на реализацию направления развития вузовского сектора научно-исследовательской работы студентов, реализуются новые направления, формы и методы ее организации. В статье отражены формы организации мотивационно-просветительской работы со студентами Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского в рамках студенческих научных обществ, функционирующих в различных институтах университета. Акцентировано внимание на использовании инновационных форм организации работы студенческих научных обществ (в частности научного стендапа), способствующих повышению мотивации студентов к разработке и реализации научно-исследовательских проектов.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, студенческая молодежь, студенческое научное общество, «научный стендап», человеческий капитал.

В условиях стремительного развития науки и техники, их влияния на мировые процессы актуализируется проблема воспроизводства и укрепления научного потенциала страны. Одним из наиболее эффективных способов инвестиций в человеческий капитал является развитие научного потенциала студенческой молодежи, вовлечение молодых людей в научно-исследовательскую, конструкторскую, проектную деятельность.

В связи с процессами глобализации и интеграции в современном обществе рынок труда выдвигает в качестве основополагающего требования к выпускнику вуза – наличие его высокой конкурентоспособности как профессионала, личности, индивидуальности. Конкурентоспособность выпускника формируется в том случае, когда, помимо освоения дисциплин, заложенных учебным планом, он с первых курсов занимается научно-исследовательской деятельностью. Основной такой деятельности составляют исследовательские навыки, творческая деятельность, умение ставить проблемы и преодолевать их, выдвигать и проверять гипотезы, способность аргументировано и научно-обоснованно доказывать свою позицию.

Научно-исследовательская деятельность представляет собой специфическую область человеческой деятельности, направленную на удовлетворение познавательных, интеллектуальных

потребностей. Ее продуктом выступает новое знание, полученное в соответствии с поставленной исследователем целью, объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели [5, с. 696].

Элементы научно-исследовательской деятельности осваиваются каждым студентом в условиях вузовского обучения. Речь идет о подготовке и защите курсовых и выпускных квалификационных работ, участии в научно-практических конференциях разного уровня, а также участии в работе научных студенческих кружков, научных лабораторий и студенческих научных обществ. Так или иначе исследовательской работой занимаются все студенты вузов, поскольку написание курсовых и выпускных квалификационных работ, которые выполняет каждый обучающийся, невозможно без проведения исследований (даже самых элементарных).

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что в вузах России наблюдается тенденция к расширению деятельности студенческих научных обществ, повышается интерес профессорско-преподавательского состава к организации научно-исследовательской работы студентов (через организацию участия в конференциях, тренингах, семинарах и т.п.) [3, с. 276].

Наряду с этим сегодня традиционных подходов к организации научно-исследовательской работы студентов становится недостаточно.

Современная студенческая молодежь нацелена на быстрое и эффективное достижение результатов, самостоятельную постановку исследовательских целей, изобретению новых способов и средств их достижения, которые приводят к получению разнообразных, в том числе неожиданных, непрогнозируемых результатов [2, с. 23].

Как отмечают А.В. Рождественский, В.В. Балашов и О.С. Харина, высшее учебное заведение, которое отвечает за развитие человеческого капитала, активно привлекает студенческую молодежь к реализации научно-исследовательских проектов, становится генератором экономической активности, следовательно, его отношения с бизнесом и государством расширяются [4].

В данном контексте важно заметить, что во многих странах мира задан целевой ориентир на реализацию направления развития вузовского сектора, состоящего в эволюции от образовательной организации к исследовательской, далее – к предпринимательской (имеется в виду акцент на данных видах деятельности).

Как отмечают исследователи А.С. Карпов и А.А. Харин, предпринимательский университет, обладая организационной возможностью патентовать, выводить на рынок, лицензировать интеллектуальную собственность, обладает широкими возможностями в реализации и развитии научно-исследовательского потенциала студенческой молодежи.

В таком университетские исследовательские группы занимаются разработкой, а также поиском областей применения новых разработок, созданных технологий. На стадии разработки вуз проводит маркетинговые исследования, занимается поиском поддержки научно-исследовательских проектов, формирует заказы на производство конкретных технологий совместно с заинтересованными фирмами [3, с. 275].

В США имеется практика организации и функционирования на базе вузов научных парков, которые образуют динамические научные центры, способствующие образованию новых фирм. При этом научный парк выступает в качестве базы образования нового технологического университета, который принимает на себя функции технологического развития региона. Вуз является генератором знаний, конкурентным преимуществом которого является постоянный приток молодых людей – студентов, которые предлагают новые идеи, разрабатывают и реализуют

инновационные научно-исследовательские проекты в различных областях науки [1].

Как отмечают А.С. Карпов и А.А. Харин, в России существуют и ведут активную научно-исследовательскую деятельность большое число студенческих научных обществ, которые решают опытно-конструкторские, учебно-исследовательские и научно-исследовательские задачи, при этом многие из них не ставят своей целью создание и реализацию инновационного продукта, основной причиной этого является неопределенный правовой статус студенческих научных обществ [3, с. 277]. Основным условием финансирования научных проектов является наличие статуса юридического лица. В данных условиях, как отмечают авторы, очевидна необходимость разработки нормативно-правовой и методической базы деятельности студенческих научных обществ, которые могли бы обеспечить вливание финансовых инвестиций в научно-исследовательские проекты, реализуемые студентами в том формате, который сегодня для передовых стран является востребованным [3, с. 278].

С другой стороны, рассуждая о возможностях развития студенческой науки, активизации научно-исследовательского потенциала обучающихся, повышении их мотивации к участию в научных проектах, грантах, различных научных мероприятиях, важно продумать варианты использования инновационных подходов к организации данного вида деятельности в условиях современного вуза. Достаточно привлекательным в этом плане является педагогический опыт, представленный в научной статье исследователя Е.Е. Васильевой [2]. Одной из интерактивных и востребованных сегодня форм организации научно-исследовательской деятельности среди студенческой молодежи она отмечает научный стендап (standup science) [2, с. 25]. Как известно, современный стендап берет свое развитие из комедийного жанра, где молодые люди в юмористической форме рассказывают о различных проблемах (личных, социальных, общественных и т.д.), о своем взгляде на данные проблемы. Можно полагать, что исторически прототип данной формы существовал в античное время, когда философы, историки, математики собирались для обсуждения насущных вопросов, вели сократовские беседы [2, с. 25-26].

Современный научный стендап (Science Slam) зародился в Германии в начале XXI века, это связано с созданием специального проекта, направленного на популяризацию науки, автором которого является Грегор Бьюнинг. Данный проект включает в себя серию научных лекций,

которые читают молодые ученые. За предоставленный им ограниченный промежуток времени (регламент 10 минут) лектор должен изложить свою научную идею и результаты своего исследования в доступной и интересной для зрителей форме, ориентируясь на то, чтобы лекция была понятна любой неподготовленной аудитории. Победителя определяют по громкости аплодисментов слушателей с помощью специального прибора – шумомера [8].

В России научный стендап активно начал использоваться в 2013 г., его стали включать в различные студенческие молодежные научные мероприятия. Традиционно участниками научных стендапов являются студенты старших курсов, магистранты, аспиранты, которые занимаются выполнением исследований в рамках своих выпускных квалификационных работ, диссертаций. Тематика проектов разнообразна, но всегда носит исследовательский характер, связанный с проверкой научных гипотез. В свое выступление молодые лекторы включают сам проект, полученные результаты, описание вариантов его применения на практике. Победителей часто выбирают именно сами зрители, однако отдельный приз участники могут получить также от жюри в виде грантового финансирования на реализацию проекта. Отдельные проекты, имеющие высокую научную и практическую значимость могут получить предложения от члена жюри о профессиональном развитии и работе в крупной компании [2, с. 26].

О научном стендапе можно говорить, как об инновационной форме, стимулирующей интерес студенческой молодежи к научно-исследовательской деятельности. Такая форма, безусловно, является привлекательной для молодежи. Несмотря на развлекательный характер, в основу материалов для выступления закладываются глубокие научно-исследовательские знания, умения и навыки, которые студент получает за время обучения в вузе. Важно, что студенты могут сами проявить инициативу в выборе тем, а также форм, методов и средств презентации результатов своего исследования. Поскольку научный стендап интегрирует в себе реализацию информационно-просветительских, художественно-зрелищных, развлекательных и игровых функций, это способствует тому, что данная форма способствует творческой и профессиональной самореализации. Это для студенческой молодежи выступает одним из значимых факторов [2, с. 27].

Анализ опыта функционирования студенческих научных обществ в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского

позволяет выделить в качестве отличительных форм организации мотивационно-просветительской работы со студентами следующие:

- подготовка студентов к участию в конференциях и олимпиадах;
- консультирование студентов по вопросам подготовки научных статей;
- организация работы научных групп, лабораторий, научных студенческих кружков;
- выполнение студентами эссе по итогам их участия в конференциях;
- личное собеседование студентов с преподавателями ведущих кафедр;
- внедрение результатов лучших студенческих научных работ в учебный процесс;
- сотрудничество в рамках организации научно-исследовательской работы студентов с профильными кафедрами и вузами, работодателями;
- ведение базы данных лучших научных и выпускных квалификационных работ;
- ведение веб-страницы Совета СНО институтов на сайте университета, в социальных сетях;
- мастер-классы по обобщению результатов научных работ;
- встречи студентов с молодыми учеными, аспирантами;
- публичные лекции известных деятелей науки и др.

Данные формы позволяют выявить психологические особенности восприятия студенческой молодежью современных аспектов научной деятельности, мотивировать студентов к участию в разработке и реализации собственных научно-исследовательских проектов

Важно заметить, что научно-исследовательская деятельность может рассматриваться в качестве фактора самореализации и саморазвития личности, поскольку предполагает самостоятельное создание научно-исследовательского продукта в субъектно значимой для человека области знаний. Разработка научных проектов носит активно-деятельностный характер, что сопряжено с задачей формирования творческой личности, способной преобразовывать себя и окружающий мир, саморазвиваться и самосовершенствоваться. Как отмечали представители экзистенциального направления гуманистической психологии (Р. Мэй, Дж. Келли, В. Франкл, Дж. Бьюдженталь, Р. Эмонс и др.), сущность приобретает именно в результате самосозидания и самореализации [6].

В современных зарубежных исследованиях, проводимых доктором наук А. Рахман, акцентируется внимание на том, что саморазвитие

начинается с осознания того, что необходимо направлять свои собственные действия для достижения результатов, что процессуально соотносится с исследовательской деятельностью, направленной на поиск, анализ, открытие. Важно, что саморазвитие может начаться даже в условиях крайней нехватки ресурсов (личностных, интеллектуальных, физических и т.д.), в данном случае происходит мобилизация внутренних ресурсов человека для утверждения своего достоинства [7]. Исходя из этого, важной задачей личности, погружающейся в научно-исследовательскую деятельность, является нахождение оптимального варианта преодоления возникающих в процессе работы трудностей. Умение решать проблемные задачи, успешно преодолевать трудности, используя адаптивные копинг-стратегии, выступает важным фактором саморазвития и самореализации личности. Можно с уверенностью сказать, что в процессе самостоятельно организованной студентом научно-исследовательской работы накапливается багаж копинг-ресурсов, проходят внутреннюю оценку используемые им копинг-стратегии, закрепляется успешный опыт преодоления, формируется волевой характер, критическое мышление и умение правильно распределять свои ресурсы и время.

Занятость студентов в сфере научных исследований позволяет удовлетворить потребности, которые могут быть связаны с жизненными планами и устремлениями обучающихся приобрести новые способности, знания, умения, компетенции, повысить качество жизни и расширить пространство самореализации. Важно то, что участие в научно-исследовательской деятельности предоставляет студенту возможность испытать свои силы, реализовать свое решение, осуществить выбор и обрести опыт.

В качестве заключения: научно-исследовательская деятельность позволяет студентам приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и личностно,

а также постоянно саморазвиваться в той области знаний, которая соответствует направленности, интересам и потребностям личности. Это дает возможность человеку быть успешным, почувствовать себя значимым, поверить в свои возможности и способности, а значит, повышает конкурентоспособность человека на рынке труда.

Организуя научно-исследовательскую работу со студентами, важно продумывать возможность применения инновационных форм ее организации, учитывая социально-психологические особенности современного студента. Важно ориентироваться на использование тех механизмов, которые помогут увлечь молодого человека, раскрыть весь спектр возможностей его погружения в науку.

Одной из инновационных форм организации научно-исследовательской деятельности, основанной на социально-активном досуговом механизме, выступает научный стендап, который можно рассматривать как форму привлечения молодежи к научно-исследовательской деятельности; с другой стороны, эта форма является мощным мотиватором для творческого и профессионального развития студентов, средством самореализации молодых исследователей через науку. Благодаря появлению интерактивных форм научно-исследовательской деятельности появляется возможность комплексно сочетать учебную и внеучебную деятельность, тем самым способствуя стимулированию научно-исследовательской активности студентов в разных средах. Однако, организуя научный стендап, стоит помнить о целевой установке научно-исследовательской деятельности, состоящей в разработке и реализации студентами научно-исследовательских проектов, исследовательских и конструкторских разработок, проектов, и не допустить ее нивелирования в приоритете организации досуга.

Список литературы:

1. Балашов, В.В., Харина, О.С., Харин, А.А. Развитие системы взаимосвязей высшего образования с производственными структурами // Научно-технические ведомости СПбГПУ. – 2013. – № 4(183). – С. 217-222.
2. Васильева, Е.Е. Роль научного стендапа в исследовательской деятельности учащейся молодежи // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2019. – № 4(41). – С. 23-27.
3. Карпов, А.С., Харин, А.А. Развитие инновационных предприятий на основе научно-исследовательской деятельности молодежи // Вестник университета. – 2015. – № 6. – С. 275-279.
4. Рождественский, А.В., Балашов, В.В., Харина, О.С. [и др.]. Инновационные интегрированные структуры образования, науки и бизнеса: монография. – М.: Альфа-М, 2014. – 160 с.

5. Фомина, Ж.В., Кулакова, А.Б., Соколова, Д.В. Исследовательская деятельность обучающихся в формировании ключевых компетенций // В мире научных открытий. – 2015. – № 1-1 (61). – С. 693-703.
6. Ivanova, I.V. Non-formal Education Investing in Human Capital // Russian Education & Society. – 2016. – Issue 11. – Vol.58. Pp.718-731. DOI: 10.1080/10609393.2017.1342195.
7. Rahman, M.A. People's Self-development // Perspectives on Participatory Action Research. – 1993. – P.315-335.
8. Science Slam [Electronic resource]. – URL: <http://www.ru.scienceslam.net/> (дата обращения: 21.03.2021).

I.V. Ivanova

**SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY OF YOUTH - CONTRIBUTION
TO HUMAN CAPITAL**

Abstract: Student youth is an active part of the society, possessing a powerful personal, creative and intellectual potential, the implementation of which in the conditions of research projecting can make a significant contribution into the development of the region, country, state. The students' scientific research activity presents a wide field for self-realization of a young person in his subjectively significant area of knowledge, therefore, it can be considered the factor of the personal self-development and self-realization. Participation of students in implementing scientific-research projects allows self-identifying professionally and personally, gives possibility to feel successful and significant, to believe in his opportunities and abilities, heightens competitiveness at the labour market. Today in many countries of the world there is set the aim direction to the implementation of higher school student scientific-research sector, new directions, forms and methods of its organization are realized. The article shows organization forms of motivating-educating work with students of Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky in the frames of students' scientific societies operating in different Institutes of the university. The article focuses on the use of innovative forms in the work of student scientific societies (in particular, "scientific stand-up"), which contribute to increasing the motivation of students for development and implementation of scientific-research projects.

Key words: scientific-research activity, student youth, student scientific society, "scientific stand-up", human capital.

References:

1. Balashov, V.V., Kharina, O.S., Kharin, A.A. Razvitiye sistemy vzaimosvyasei vysshego obrazovaniya s proizvodstvennymi strukturami // Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti SPbSPU. – 2013. – № 4-2(183). – P. 217-222.
2. Vasilieva, E.E. Rol nauchnogo stendupa v issledovatel'skoi deyatelnosti uchashcheysya molodyozhi // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kultury. – 2019. – № 4 (41). – P. 23-27.
3. Karpov, A.S., Kharin, A.A. Razvitiye innovatsionnykh predpriyatiy na osnove nauchno-issledovatel'skoi deyatelnosti molodyozhi // Vestnik universiteta. – 2015. – № 6. – P. 275-279.
4. Rozhdestvensky, A.V., Balashov, V.V., Kharina, O.S. [and oth.]. Innovatsionnye integririvannyye struktury obrazovaniya, nauki i biznesa: monografiya. – M.: Alfa-M, 2014. – 160 p.
5. Fomina, Zh.V., Kulakova, A.B., Sokolova, D.V. Issledovatel'skaya deyatelnost obuchayushchikhsya v formirovaniy klyuchevykh kompetentsy // V mire nauchnykh otkryty. – 2015. – № 1.1 (76). – P. 693-703.
6. Ivanova, I.V. Non-formal Education Investing in Human Capital // Russian Education & Society. 2016. – Issue 11. Vol.58. P.718-731.
7. Rahman, M. A. People's Self-development // Perspectives on Participatory Action Research. 1993. P. 315-335.
8. Science Slam [Электронный ресурс] // URL: <http://www.ru.scienceslam.net/> (дата обращения: 21.03.2021).

Е.А. Богомолова, А.О. Лаврентьева

**ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
И МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ
ВЫПУСКНЫХ КУРСОВ УНИВЕРСИТЕТА**

Аннотация: В статье анализируются теоретические подходы к проблеме профессионального самоопределения, рассматриваются особенности профессионального самоопределения студентов на этапе обучения в вузе. Представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования особенностей профессионального самоопределения студентов выпускных курсов университета. В качестве индикаторов процесса самоопределения с точки зрения его успешности рассматриваются статусы профессиональной идентичности, успешность самоопределения изучается во взаимосвязи с мотивацией профессиональной деятельности. Эмпирические данные получены с помощью модифицированной «Методики изучения статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель, а также методики Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах», модифицированной с целью исследования мотивов профессиональной деятельности. Полученные в исследовании результаты позволили констатировать у ряда студентов к моменту окончания вуза кризис профессиональной идентичности, характеризующийся состоянием неопределенности в отношении профессионального будущего, низкой личностной значимостью профессиональной деятельности. Анализ мотивации профессиональной деятельности выявил высокую значимость для студентов таких внешних мотивов, как высокая заработная плата, хорошие условия труда, но, в то же время, низкую оценку возможности их удовлетворения в профессиональной деятельности. В статье представлены результаты статистического анализа, осуществленного с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, который позволил выявить взаимосвязь исследуемых параметров и установить, что по мере увеличения показателя успешности профессионального самоопределения нарастает ориентация студентов на внутренние мотивы профессиональной деятельности. Приводится характеристика различных вариантов соотношения статусов профессиональной идентичности и мотивов профессиональной деятельности студентов выпускных курсов университета.

Ключевые слова: студенты выпускных курсов, профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, статусы идентичности, мотивы профессиональной деятельности.

Процесс профессионального развития личности, ее профессионального самоопределения всегда привлекал внимание исследователей в связи с той особой ролью, которую занимает профессиональная деятельность в жизни субъекта, являясь важнейшей сферой его бытия, средством личностной самореализации.

Проблема профессионального самоопределения получила отражение в работах многих зарубежных и отечественных психологов – Ф.Парсонса, Д.Сьюпера, Д.Холланда, Э.Роу, Климова Е.А., Абульхановой-Славской К.А., Головахи Е.И., Зеер Э.Ф., Пряжникова Н.С., Шнейдер Л.Б., Карабановой О.А., Митиной Л.М., Толстых Н.Н., Ермолаевой Е.П., Поваренкова Ю.П., Мищенко Т.В., Мордовской А.В., Резапкиной Г.В., Рыченкова М.В., Чернявской А. П. и других исследователей.

Е.А. Климов рассматривает профессиональное самоопределение как форму личностного выбора субъекта, отражающую процесс поиска и приобретения им профессии [4]. По его мнению, об успешном самоопределении можно

говорить в том случае, если субъект уверен в своем профессиональном выборе, готов анализировать и соотносить свои личные возможности, ценности, мотивы, способности, умения и навыки с потребностями конкретной профессии и рынка труда.

Н.С. Пряжников видит сущность профессионального самоопределения в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также в нахождении смысла в самом процессе самоопределения [7]. Он определяет главную и идеальную цель профессионального самоопределения как постепенное формирование у субъекта внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего профессионального развития, самостоятельно осмысливать свою деятельность, постоянно расширять свои возможности в профессиональной деятельности, искать пути совершенствования себя в этой деятельности [8].

Самоукина Н.В. понимает под профессиональным самоопределением поиск человеком «своей» профессии и себя в профессии, собственной профессиональной роли в ней, определение для себя профессиональных позиций и перспектив и их достижение [10].

Профессиональное самоопределение представляет собой внутренне детерминированный процесс осознания личностью своих потребностей, мотивов, интересов («хочу»), возможностей, склонностей, профессионально значимых качеств и способностей («могу»), психофизиологических и характерологических качеств («имею») и соотнесение их с требованиями, предъявляемыми к самоопределяющемуся субъекту социальной ситуацией. В таком понимании профессиональное самоопределение представляет собой этап социализации, внутри которого человек приобретает готовность к самостоятельной профессиональной деятельности на основе осознания и соотнесения «хочу – могу – имею – требуют», то есть становится субъектом деятельности [9].

В зарубежной психологии особое место среди теорий профессионального развития занимают типологическая теория Д. Холланда и теория профессионального развития Д. Сьюпера. В исследованиях этих авторов профессиональное самоопределение рассматривается как серия задач, которые общество ставит перед личностью. В соответствии с представлениями Д. Холланда, процесс профессионального самоопределения сводится к определению индивидом собственного личностного типа и выбору профессиональной сферы, соответствующей личностной ориентации и типу личности [17]. В свою очередь, Д. Сьюпер связывает процесс самоопределения с развитием Я-концепции, рассматривая индивидуальные профессиональные предпочтения как попытки человека реализовать Я-концепцию. В разработанной Сьюпером ступенчатой модели профессионального развития особое внимание уделяется так называемой стадии исследования (15-24 года), на которой субъект осуществляет выбор профессии, который фактически отождествляется с выбором способа самопонимания, а также пытается опробовать себя в различных профессиональных ролях, ориентируясь на свои реальные профессиональные возможности [18].

Все исследователи проблемы профессионального самоопределения сходятся во мнении, что это длительный процесс, начинающийся с зарождения профессиональных намерений и первичной ориентировки в различных сферах

трудовой деятельности и заканчивающийся выходом из трудовой деятельности и утратой профессиональной роли.

В периодизациях развития субъекта профессионального самоопределения, а также во многих эмпирических исследованиях особое внимание уделяется изучению процесса профессионального самоопределения на таких важнейших его этапах, как выбор профессии (стадия оптации, по Е.А. Климову) и овладение профессией на этапе обучения в вузе (стадия адепта, по Е.А. Климову), что обусловлено необходимостью системного и целенаправленного управления процессом профессионального становления личности на этих этапах, осуществления психологического сопровождения данного процесса [7].

Задачей профессионального самоопределения на этапе обучения в вузе является развитие внутренней позиции профессионала, включающей в себя формирование отношения к себе как к потенциальному субъекту профессиональной деятельности, желания овладеть профессией, достичь успехов в профессиональной деятельности, вызревание карьерных намерений, развитие способностей, адекватных будущей профессиональной деятельности, формирование адекватной мотивации профессиональной деятельности и в целом ощущение себя субъектом собственного профессионального развития, осознание и принятия себя в социуме в качестве будущего специалиста.

Анализируя проблему профессионального самоопределения и отмечая ее особую актуальность для студенческой молодежи, исследователи вместе с тем указывают, что в постиндустриальном обществе решение задачи профессионального самоопределения отягощено целым рядом факторов, таких как высокий уровень социальной неопределенности, как следствие усиления процессов социальной мобильности в обществе, извилистость большинства профессиональных траекторий, неопределенность будущей карьеры, снижение морального значения труда для личности и т.д., что обуславливает многомерность модели профессионализма [5].

Ссылаясь на многочисленные исследования, Л.Б. Шнейдер отмечает, что многие молодые люди формально осуществляют выбор направления профессионального развития, далеко не всегда эффективно осуществляют процесс профессионального самоопределения даже к моменту окончания обучения в вузе, что имеет далеко идущие последствия как для отдельной взятой личности (разочарование в профессии,

нежелание работать по избранной специальности), так и для общества в целом [13].

В поисках модели эмпирического изучения процесса профессионального самоопределения многие исследователи часто руководствуются работами Э. Эриксона и введенным им в научный оборот понятием «идентичность», которое нередко рассматривается как аналог понятия «самоопределение», но чаще – как результат профессионального самоопределения [16].

Л.Б. Шнейдер определяет профессиональную идентичность как «результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, как определенную степень отождествления-дифференциации себя с «Делом» и «Другими», проявляющуюся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях «Я» [14].

Сходной трактовки придерживается Е.П. Ермолаева, определяя профессиональную идентичность как продукт длительного личностного и профессионального развития субъекта, который выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса, а именно, согласование реальных и идеальных профессиональных образов «Я» [1]. Профессиональная идентичность предполагает функциональное и экзистенциальное сопряжение человека и профессии, выступает одним из важнейших показателей профессионального развития личности, сформированности профессиональных мотивов и ценностей, показателем принятия себя в профессии [6].

Рассуждая о соотношении понятий «профессиональное самоопределение» и «профессиональная идентичность», Л.Б. Шнейдер пишет, что если профессиональное самоопределение — это проектирование и строительство профессионального пути, то профессиональная идентичность — это освоение завершеного строительства. «Если первое без второго бессмысленно, то второе без первого нереально...» [14].

По мнению Л.Б. Шнейдер, в устойчивом и зрелом варианте профессиональная идентичность складывается на достаточно высоких уровнях овладения профессией, однако ее активное формирование начинается еще на стадии профессиональной подготовки сначала под влиянием внешних факторов, таких как освоение профессиональных компетенций, затем под влиянием такого внутреннего фактора, как процесс профессиональной самоидентификации.

Выделяя три этапа профессионального развития и становления личности специалиста

(адаптация, интенсификация и идентификация), Э.Ф. Зеер также указывает на особую роль этапа идентификации (старшие курсы обучения в вузе) в формировании у студентов профессиональной идентичности, их готовности к будущей практической деятельности. На данном этапе молодые люди часто сталкиваются с кризисом профессионального развития, связанным с построением карьерных планов и поиском подходящего места работы [2].

В целом профессиональная идентичность является одним из главных факторов психологического благополучия человека, ее своевременное и успешное формирование позволит студенческой и послевузовской молодежи определить не только профессиональную, но и жизненную стратегию в целом.

Формирование профессиональной идентичности предполагает не какую-то единую генеральную линию возрастного становления, а существование ряда его вариантов. Дж. Марсиа, развивая теорию Э. Эриксона, выделил четыре формы, четыре уровня сформированности идентичности, или статусы идентичности:

1. Сформированная, или достигнутая идентичность, характеризующаяся самостоятельностью личности в принятии решений в ситуации выбора с опорой на собственные установки и ценности, включенность в процессы самоопределения.

2. «Мораторий» как период самостоятельного поиска собственной системы ценностей, характеризующийся противоречивостью поведения и представлений о самом себе, период «крайностей» и конфронтации с навязанными извне решениями.

3. Диффузная идентичность, характеризующаяся отсутствием предрасположенности к каким-либо моделям профессионального поведения, отсутствием переживания себя как активного субъекта собственного профессионального развития.

4. Предрешенная (навязанная) идентичность, возникающая в случае, если личность, принимая решение относительно своего профессионального будущего, опирается на ценности и установки других людей, чаще всего родителей, подстраиваясь под их ожидания [12].

С целью изучения особенностей профессионального самоопределения студентов выпускных курсов было проведено исследование, в котором приняли участие 100 студентов 4-5 курсов, обучающихся в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое)

образование (Логопедия)», «Психология», «Психология служебной деятельности», «Психолого-педагогическое образование», «Социальная работа», «Туризм».

В основу исследования было положено предположение о существовании взаимосвязи между успешностью профессионального самоопределения студентов-выпускников и мотивацией профессиональной деятельности.

Общеизвестно, что профессиональное самоопределение является сложным мотивированным процессом, и для разных этапов профессионального самоопределения характерны специфические группы профессиональных мотивов – мотивы выбора профессии, мотивы выбора места работы, мотивы трудовой деятельности [3]. В исследовании анализировались мотивы профессиональной деятельности, присущие данному этапу профессионального самоопределения, в их взаимосвязи с успешностью самоопределения. Внутренними индикаторами процесса самоопределения, с точки зрения его успешности, выступили статусы профессиональной идентичности.

Для получения эмпирических данных использовались модифицированная «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель, в основу которой положены идеи Дж. Марсиа о четырех формах идентичности, а также методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах», модифицированная с целью исследования мотивов профессиональной деятельности. Испытуемым предлагалось попарно сравнивать мотивы профессиональной деятельности по значимости и возможности их удовлетворения в будущей профессиональной деятельности.

Результаты исследования статусов профессиональной идентичности, полученные с помощью методики А.А. Азбель, представлены на рисунке 1.

У 43% студентов выявлена позитивная сформированная идентичность. Для студенческой выборки это довольно большой процент. Эти студенты приняли важные решения относительно своего профессионального будущего, остаются верны своему выбору, имеют четкие профессиональные планы, активно интересуются всем, что касается будущей профессиональной деятельности, задумываются о самореализации в профессии, о построении карьеры, готовы перейти на новую ступень профессионального развития. Вместе с тем, по мнению многих

исследователей, зрелая позитивная идентичность формируется на более поздних, по сравнению со студенческим возрастом, этапах активного вхождения в профессиональную деятельность и ее освоения, поэтому нельзя исключить, что такой результат у части студентов может свидетельствовать об отсутствии четкой картины будущей профессиональной деятельности, наличие которой внесло бы коррективы в представления о своих профессиональных возможностях, о слишком оптимистичном взгляде на себя как на будущего профессионала.

Для остальных студентов характерны статусы идентичности, которые можно рассматривать как шаги на пути к позитивной достигнутой идентичности (мораторий, диффузная идентичность, предрешенная идентичность). Как отмечает Л.Б. Шнейдер, достижение зрелой позитивной профессиональной идентичности не является неизбежным результатом этого пути, и процесс формирования идентичности не всегда бывает поступательным: возможны остановки на определенных стадиях, связанные с кризисными моментами и даже отчуждение от профессиональной деятельности [15].

По результатам исследования, довольно большой процент студентов (44%) находится в статусе моратория, что свидетельствует о кризисе идентичности и попытках его разрешить. Это может быть связано с тем, что в современных социально-экономических условиях в ситуации социальной неопределенности студенты нацелены на поиск альтернативных вариантов дальнейшего профессионального развития. Неуверенность в завтрашнем дне обуславливает неустойчивое отношение к выбранной специальности, трудности формирования адекватной мотивации и ценностей профессиональной деятельности и, как следствие, отсрочивает принятие окончательного решения относительно профессионального будущего.

У 11% студентов выявлен статус диффузной профессиональной идентичности. Такие студенты не имеют четкой картины профессионального будущего и не стремятся ее построить. Для этого статуса идентичности характерно не просто отсутствие профессиональных целей, но и неактуальность их построения. Это может быть следствием утраты мотивации, интереса к выбранной специальности по самым различным причинам (неудовлетворенность уровнем заработной платы; негативный опыт, полученный во время прохождения практик, и т.д.), изучение которых само по себе представляет научный интерес.

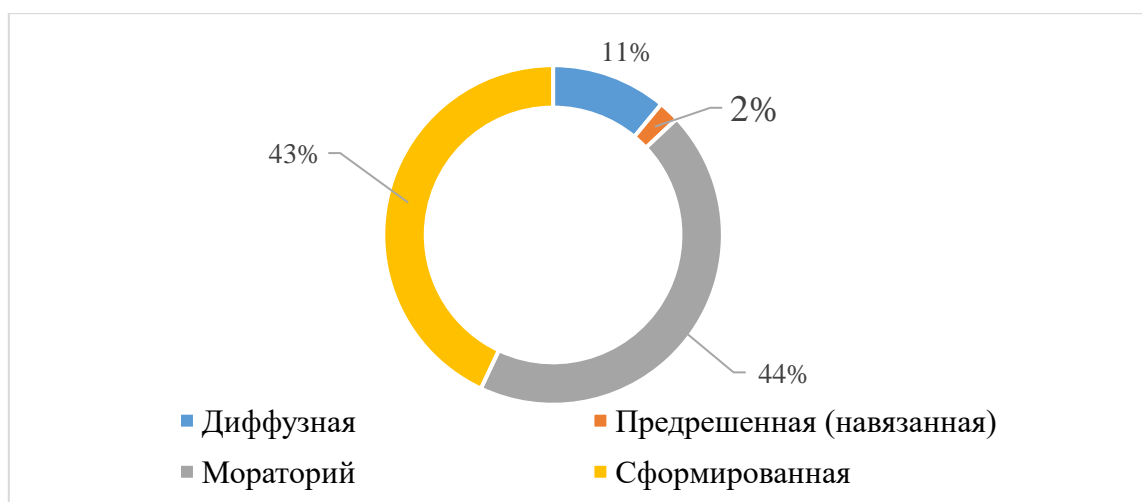


Рисунок 1 – Процентное соотношение статусов профессиональной идентичности (по методике А.А. Азбель).

Статусом предрешенной профессиональной идентичности обладают студенты, которые по каким-либо причинам сделали свой профессиональный выбор не самостоятельно. Низкий процент студентов в статусе предрешенной профессиональной идентичности (2%), выявленный в исследовании, позволяет предположить, что подавляющее большинство студентов-выпускников самостоятельны в плане принятия решения относительно своего профессионального будущего. Полученный результат согласуется с данными исследований, доказывающих, что предрешенная идентичность, сформированная на основании внешних образцов, более характерна для студентов первых курсов, к последним же курсам больше представлен мораторий, основанный на собственных поисках идентичности [11]. Таким образом, результаты исследования позволяют констатировать у ряда студентов к моменту окончания вуза выраженный кризис профессиональной идентичности, характеризующийся состоянием неопределенности в отношении профессионального будущего, отсутствием четких целей и ценностей профессиональной деятельности, низкой личностной значимостью профессиональной деятельности, что указывает на необходимость целенаправленного формирования профессиональной идентичности на последовательных этапах обучения в вузе.

Эмпирическое исследование мотивов профессиональной деятельности студентов выпускных курсов было осуществлено с помощью модифицированного варианта методики Е.Б. Фанталовой.

Были получены данные о значимости мотивов и возможности их удовлетворения в будущей профессиональной деятельности.

Иерархия мотивов профессиональной деятельности по критерию их значимости представлена на рисунке 2.

Анализ полученных данных показывает, что наиболее значимыми, приоритетными для студентов-выпускников являются такие мотивы профессиональной деятельности, как хорошие условия труда, высокая заработная плата, возможность самореализации и самосовершенствования в профессии, творческий характер труда. К группе средних по значимости относятся такие мотивы, как привлекательность самого процесса профессиональной деятельности, возможность построения карьеры, престижность профессии, а также возможность дополнительного профессионального обучения.

Сфера межличностных отношений не получила должной представленности в иерархии мотивов профессиональной деятельности, на что указывают низкие рейтинговые места таких мотивов, как возможность удовлетворения потребности в социальных контактах, а также признание и уважение со стороны других людей.

Результаты, полученные с помощью методики Е.Б. Фанталовой, позволили осуществить анализ мотивационной сферы студентов выпускных курсов с точки зрения ее дезинтеграции. Для этого были рассчитаны показатели внутреннего конфликта (ВК) и внутреннего вакуума (ВВ), свидетельствующие о существенном расхождении между ценностью мотивов профессиональной деятельности и возможностью их удовлетворения в профессиональной деятельности. Значительное превышение ценности мотива над доступностью ($Ц > Д$) указывает на наличие внутреннего конфликта – состояния, при котором мотив значим, но возможность его удовлетворения оценивается субъектом как низкая. Превышение

доступности мотива над ценностью ($\Sigma < D$) свидетельствует о наличии внутреннего вакуума – состояния, при котором субъект высоко оценивает возможность удовлетворения в профессиональной деятельности мотива, мало значимого

для него, что может сопровождаться ощущением «внутреннего балласта», «избыточности присутствия», ненужности (рис. 3).

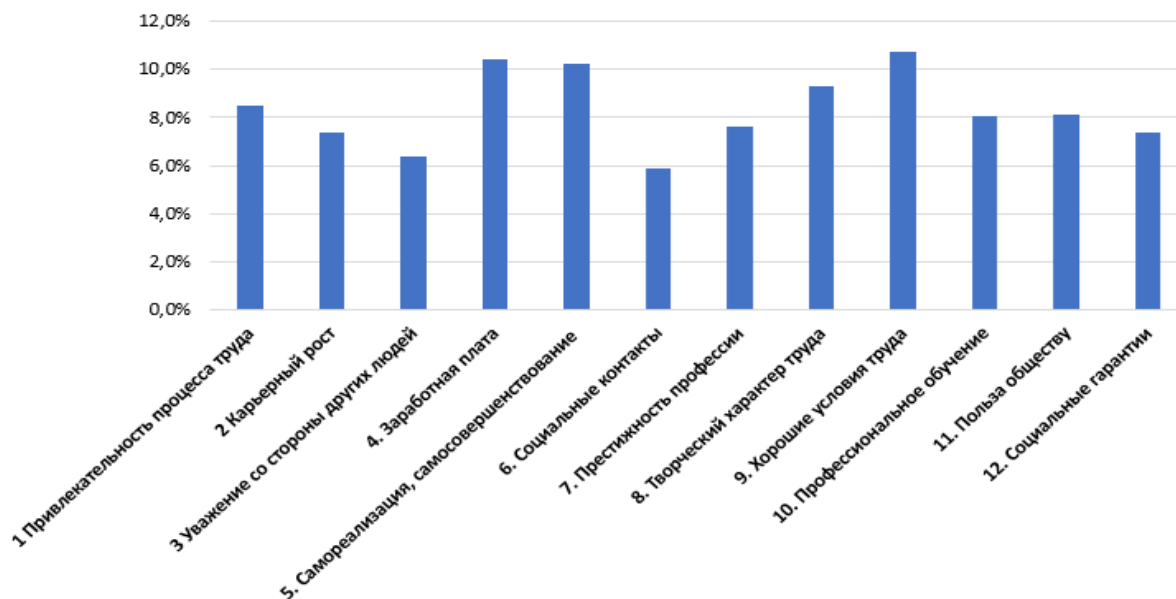


Рисунок 2 – Иерархия мотивов профессиональной деятельности, %

Примечание: по оси абсцисс – мотивы профессиональной деятельности:

1. Привлекательность самого процесса профессиональной деятельности.
2. Возможность карьерного роста.
3. Возможность самого признания и уважения со стороны других людей.
4. Высокая заработная плата.
5. Возможность самореализации, самосовершенствования в профессии.
6. Возможность удовлетворения потребности в социальных контактах.
7. Престижность профессии.
8. Творческий характер труда.
9. Хорошие условия труда.
10. Возможность дополнительного профессионального обучения.
11. Возможность приносить пользу обществу.
12. Социальные гарантии.

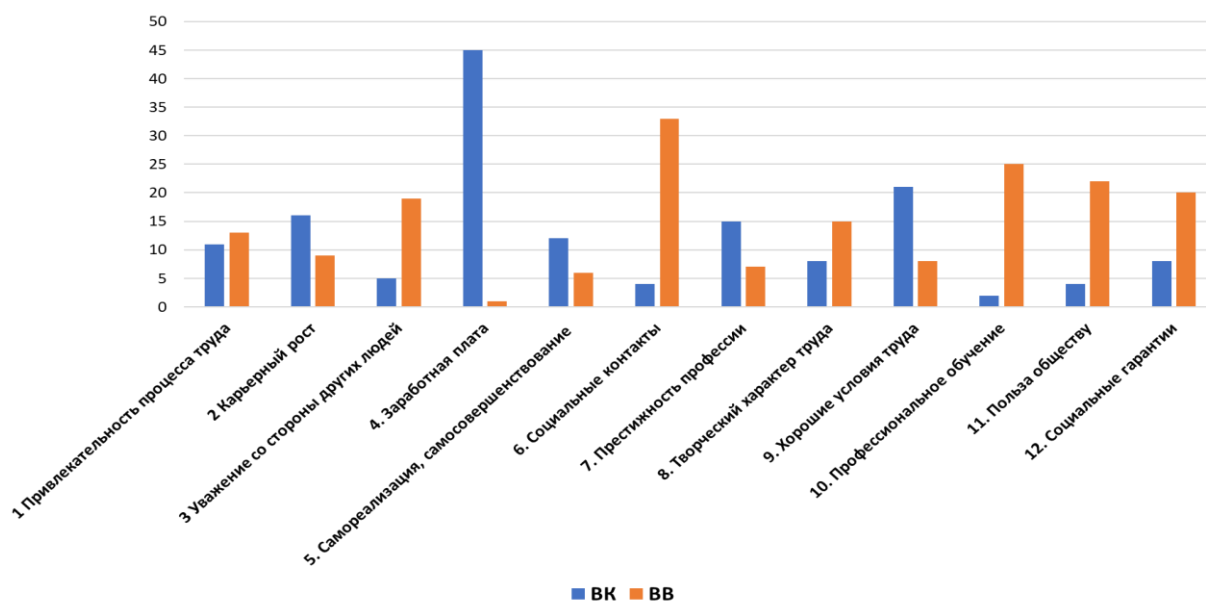


Рисунок 3 – Показатели дезинтеграции мотивационно-личностной сферы студентов

Примечание: VK-внутренние конфликты, VV-внутренние вакуумы

На графике отчетливо видно, что наиболее значимыми и в то же время труднодоступными

мотивами профессиональной деятельности являются в первую очередь высокая заработная

плата, хорошие условия труда, карьерный рост и престижность профессии.

Внутренний конфликт, проявившийся в отношении перечисленных мотивов, указывает на то, что от будущей профессиональной деятельности студенты-выпускники ждут удовлетворения материальных потребностей, комфортных условий труда, возможности построения карьеры и признания выбранной профессии престижной.

Область внутреннего вакуума составляют легкодостижимые, но неактуальные для студентов мотивы профессиональной деятельности: возможность удовлетворения потребности в социальных контактах, возможность дополнительного профессионального обучения, возможность приносить пользу обществу, социальные гарантии.

Таким образом, оценивая возможности будущей профессиональной деятельности с точки зрения удовлетворения мотивов, студенты в числе приоритетных указывают в первую очередь внешние мотивы, такие как высокая заработная плата, хорошие условия труда, престижность профессии. Данные мотивы настолько значимы для них, что составляют зону внутреннего конфликта, поскольку, по их мнению, не могут быть удовлетворены по объективным причинам. Такие мотивы, как потребность в социальных контактах, дополнительном профессиональном обучении, социальных гарантиях, возможность приносить пользу обществу, характеризуются студентами как малозначимые и входят в зону внутреннего вакуума.

Выдвинутая в исследовании гипотеза о взаимосвязи успешности профессионального самоопределения студентов выпускных курсов и мотивации профессиональной деятельности проверялась посредством расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В целом по выборке выявлена положительная корреляционная связь между успешностью профессионального самоопределения и такими мотивами профессиональной деятельности, как «возможность самореализации, самосовершенствования в профессии» ($p \leq 0,01$) и «творческий характер труда» ($p \leq 0,01$). Полученный результат позволяет утверждать, что по мере продвижения от диффузной к навязанной идентичности и далее через мораторий к сформированной идентичности, то есть по мере увеличения показателя успешности профессионального самоопределения нарастает ориентация студентов выпускных курсов на внутренние мотивы

профессиональной деятельности, ориентированные на перспективу, дальнейшее развитие в профессиональной деятельности.

Можно предположить, что значимость именно этих мотивов способствует более успешному профессиональному самоопределению студентов на этапе окончания вуза.

На следующем этапе корреляционный анализ проводился с целью выявления характера взаимосвязи успешности профессионального самоопределения и мотивации профессиональной деятельности (как по параметру значимости, так и по доступности мотива) в группах студентов с различными статусами профессиональной идентичности. Проверялась гипотеза о наличии различных вариантов соотношения статусов профессиональной идентичности и мотивов профессиональной деятельности студентов выпускных курсов.

По значимости мотивов: в группе студентов с предопределенной (навязанной) профессиональной идентичностью установлено, что чем менее самостоятельны студенты в принятии решений относительно своего профессионального будущего, иначе говоря, чем более они ориентированы в этом вопросе на мнение других людей (родителей, педагогов, родственников, друзей), тем более значимы для них такие мотивы профессиональной деятельности, как карьерный рост ($p \leq 0,01$), уважение со стороны других людей ($p \leq 0,01$), высокая заработная плата ($p \leq 0,01$), социальные контакты ($p \leq 0,01$), престижность профессии ($p \leq 0,01$), хорошие условия труда ($p \leq 0,05$), социальные гарантии ($p \leq 0,05$), то есть мотивы, которые можно отнести к группе социальных, внешних по отношению к содержанию профессиональной деятельности. В формировании профессиональной идентичности этих студентов велика роль внешнего влияния, и такие мотивы профессиональной деятельности демонстрируются ближайшим социальным окружением как желательные, навязываются извне, не являются результатом самостоятельного выбора. Показательно, что в отношении внутренних мотивов профессиональной деятельности, таких как привлекательность процесса профессиональной деятельности, возможность саморазвития, самореализации в профессии, творческий характер труда, корреляций в группе студентов с навязанной идентичностью не выявлено.

В группе студентов с диффузной профессиональной идентичностью выявлена следующая особенность: чем более выражены у студентов негативные тенденции, характерные для данного статуса (отсутствие четких представлений

о профессиональном будущем, отказ от принятия решения, отсутствие способности решать проблему самоопределения), тем менее значим для них такой внутренний мотив, как возможность самореализации, самосовершенствования в профессии ($p \leq 0,01$), а также мотив дополнительного профессионального обучения ($p \leq 0,01$), то есть имеет место диаметрально противоположная тенденция в отношении данных мотивов. В группах студентов со сформированной профессиональной идентичностью и находящихся в статусе моратория не выявлено статистически значимых корреляционных связей между успешностью профессионального самоопределения и значимостью для студентов каких-либо мотивов профессиональной деятельности. Можно предположить, что в успешности самоопределения более значима роль каких-либо иных факторов, изучение которых представляется перспективным в контексте исследований процесса профессионального самоопределения на этапе вузовского обучения.

По доступности мотивов: при выявлении характера взаимосвязи успешности профессионального самоопределения студентов-выпускников и оценки мотивов профессиональной деятельности как доступных, но мало значимых большое число корреляционных связей было обнаружено в группе испытуемых с предопределенной идентичностью.

Установлено, что чем более несамостоятельны студенты в принятии решений относительно своего профессионального будущего, тем более высоко они оценивают возможность удовлетворения в профессиональной деятельности таких мотивов, как привлекательность самого процесса профессиональной деятельности ($p \leq 0,05$), возможность карьерного роста ($p \leq 0,01$), возможность добиться признания и уважения со стороны других людей ($p \leq 0,01$), высокая заработная плата ($p \leq 0,01$), возможность самореализации, самосовершенствования в профессии ($p \leq 0,05$), престижность профессии ($p \leq 0,05$), хорошие условия труда ($p \leq 0,01$), социальные гарантии ($p \leq 0,05$).

В группе студентов в статусе моратория неопределенность профессионального статуса отрицательно коррелирует с доступностью такого мотива, как возможность добиться признания и уважения со стороны других людей ($p \leq 0,01$). Студенты со сформированной профессиональной идентичностью высоко оценивают возможность удовлетворения в будущей профессиональной деятельности такого мотива, как творческий характер труда ($p \leq 0,01$).

Проведенный анализ различных вариантов соотношения статусов профессиональной идентичности и мотивов профессиональной деятельности студентов выпускных курсов также подтвердил гипотезу об особом характере взаимосвязи успешности профессионального самоопределения и мотивации профессиональной деятельности: менее успешным в плане профессионального самоопределения студентам более присущи внешние мотивы профессиональной деятельности, указывающие, что их цели и ценности лежат вне профессиональной деятельности, в то время как в отношении внутренних мотивов выявлена диаметрально противоположная тенденция.

Подводя итоги, следует отметить, что планирование траектории профессионального развития после окончания вуза представляет собой довольно сложный мотивационный процесс, к которому студенты готовятся на протяжении всего периода обучения в вузе и который можно рассматривать как основу жизненного самоутверждения молодых людей в обществе на данном возрастном этапе.

Обучение в вузе открывает большие возможности как в плане продвижения к более зрелым формам профессиональной идентичности, так и в плане формирования адекватной мотивации профессиональной деятельности. Однако полученные в исследовании результаты указывают на необходимость организации целенаправленной работы по активизации у студентов осознанного процесса профессионального самоопределения, что невозможно без формирования стойкой положительной внутренней мотивации к профессиональной деятельности. Проведенное исследование дает основания для вывода о сопряженном характере этих изменений. Развитие мотивационной сферы студентов на последовательных этапах обучения в вузе должно вестись в направлении формирования системы мотивов, в которой смыслообразующими будут выступать мотивы, включенные в сам процесс деятельности, соответствующие социально заданным целям и ценностям, связанные с интересом к содержанию профессиональной деятельности, мотивы профессионального мастерства, профессионального самосовершенствования.

Полученные результаты позволяют говорить об актуальности разработки и реализации адекватных мер психологического сопровождения студентов, направленных на предотвращение негативных тенденций профессионального развития на всех этапах обучения в вузе.

Список литературы:

1. Ермолаева, Е.П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 338 с.
2. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука – 2003. – № 5. – С. 79-90.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2006. – 512 с.
4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
5. Леонова, Е.В. Профессионализм в постиндустриальном обществе // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2018. – № 1. – С. 6-12.
6. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – № 1(46). – С. 66-70.
7. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения: учебное пособие. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.
8. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда: учебное пособие. – М., Воронеж, 1997. – 352 с.
9. Рогачева, Т.В. Профессиональное самоопределение личности как социальная проблема: дисс. ... кандидата философ. наук. – Свердловск, 1991. – 181 с.
10. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебник. – М.: ЭКМОС, 1999. – 351 с.
11. Солдатова, Е.Л. Динамика эго-идентичности и представлений о будущем в нормативных кризисах взрослости // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2. – С. 16-30.
12. Шнейдер, Л.Б. Идентичность: хрестоматия. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 272 с.
13. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
14. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 600 с.
15. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2007. – 128 с.
16. Erikson, E.H. Identity: Youth and crisis. – N.Y., 1968. – 320 p.
17. Holland, Y.L. Explorations of theory of vocational choice // J. Appl. Psychol. – 1968. – V.52. – N1.
18. Super, D.E. Vocational development. – N.Y., 1957. – 391 p.

E.A. Bogomolova, A.O. Lavrentieva

INTERCONNECTION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION SUCCESS AND PROFESSIONAL ACTIVITY MOTIVATION AMONG UNIVERSITY FINAL-YEAR STUDENTS

Abstract: The article analyzes theoretical approaches to the problem of professional self-determination, examines the features of professional self-determination of students at the stage of study at the university. The results of an empirical study of the features of university final-year students' professional self-determination are presented and analyzed. As indicators of the process of self-determination from the point of view of its success, the statuses of professional identity are considered, the success of self-determination is studied in conjunction with the motivation of the professional activity. Empirical data were obtained using the modified "Methods for studying the statuses of professional identity" by A.A. Azbel, as well as the methods of E.B. Fantalova "The level of correlation of "value" and "accessibility" in various spheres of life", modified in order to study the motives of the professional activity. The results obtained in the study made it possible to ascertain a crisis of professional identity among a number of students by the time they graduate from the university, characterized by a state of uncertainty regarding the professional future, low personal significance of the professional activity. The analysis of the motivation of the professional activity revealed a high importance for students of such external motives as high wages, good working conditions, but, at the same time, a low assessment of the possibility of their satisfaction in the professional activity. The article presents the results of the statistical analysis carried out using the Spearman's rank correlation coefficient, that made it possible to identify the interconnection of the studied parameters and to establish that as the indicator of the success of professional self-determination increases, students' orientation towards

internal motives of the professional activity increases. The characteristics of various options for the correlation of the status of the professional identity and motives of the professional activity of the university final-year students are given.

Key words: final-year students, professional self-determination, professional identity, identity statuses, motives of the professional activity.

References:

1. Ermolaeva, E.P. Psychology of the social realization of a professional. - M.: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2008. – 338 p.
2. Zeer, E.F. Professional educational space of personality: a synergetic approach / E.F. Zeer // Education and Science. – 2003. No. 5. – P. 79-90.
3. Ilyin, E.P. Motivation and motives. SPb., 2006. 512 pages. – P. 271-272.
4. Klimov, E.A. Psychology of professional self-determination. – Rostov-on-Don, 1996. – 512 p.
5. Leonova, E.V. Professionalism in post-industrial society // Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological sciences. Pedagogical sciences. 2018. 1-103 p.
6. Povarenkov, Yu.P. The psychological content of the teacher's professional tolerance // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. 2005. Issue. 1 (45). – FROM. P. 66-70.
7. Pryazhnikov, N.S. Theory and practice of professional self-determination. Tutorial. - M.: MGPI, 1999. – 97 p.
8. Pryazhnikov, N.S. Psychological meaning of labor. M., Voronezh, 1997. – 337 p.
9. Rogacheva, T.V. Professional self-determination of personality as a social problem. Sverdlovsk, 1991 – 169 p.
10. Samoukina, N.V. Psychology and pedagogy of professional activity. M., 1999. – 224 p.
11. Soldatova, E.L. Dynamics of ego identity and ideas about the future in normative crises of adulthood // Psychological Science and Education. 2006. No. 2. P. 16-30.
12. Schneider, L.B. Identity. Reader. M.: MPSI: Voronezh: Publishing house of npo modek, 2003.-272 p.
13. Schneider, L.B. Professional identity: Monograph. M.: MOSU, 2001. – 272 p.
14. Schneider, L.B. Professional Identity: Theory, Experiment, Training: Textbook. – Moscow-Voronezh: MPSI: "MODEK", 2004. – 600 p.
15. Schneider, L.B. Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnosis / LB Schneider. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 2007. – 128 p.
16. Erikson, E.N. Identity: Youth and crisis. N. Y., 1968. – 320 p.
17. Holland, Y.L. Explorations of theory of vocational choice // J. Appl. Psychol. 1968. V.52. N1.
18. Super, D.E. Vocational development. N.Y. 1957. – 391 p.

Э.В. Лидская

СПОСОБНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМОУПРАВЛЕНИЮ В ОБЩЕНИИ В ШКОЛЕ, С РОДИТЕЛЯМИ И С ДРУЗЬЯМИ

Аннотация: Статья посвящена эмпирическому исследованию способности старшеклассников ($n=62$) к самоуправлению в общении и типов коммуникативной среды общения в школе, с родителями и с друзьями. Самоуправление в общении оценивалось с помощью методики «Изучение способности к самоуправлению в общении» (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002). Для оценки типов коммуникативной среды была использована векторная типология образовательной среды (Ясвин, 2001) и построенная на ее основе «Экспресс-методика диагностики векторной модели образовательной среды» (Капцов, Колесникова, 2019). Исследование показало, что для данной выборки старшеклассников наиболее характерным является средний уровень самоуправления в общении. В заключение сделан общий вывод: разные виды коммуникативной среды (школьной, родительской и общения с друзьями) и их типы предоставляют разные условия для проявления субъектности старшеклассников в общении и, соответственно, для развития их способности к самоуправлению в общении.

Ключевые слова: самоуправление в общении, старшеклассники, коммуникативная среда, типы, виды, школьная среда, родительская среда, среда общения с друзьями.

Введение

Проблема развития коммуникативных способностей у старшеклассников продолжает оставаться актуальной, несмотря на значительное количество исследований [1; 3; 4; 6; 10; 12 и др.]. Проведенный ранее анализ публикаций показал, что при изучении данной проблемы авторы используют разные термины: коммуникативность, коммуникативные умения и навыки, коммуникативная культура, коммуникативная компетентность, коммуникативные способности и т.п. [7].

При этом авторы сходятся во мнении, что коммуникативное развитие лучше всего происходит в конструктивном диалоге и совместных действиях. Такое взаимодействие предполагает субъект-субъектный тип общения. Между тем в реальной жизни общение происходит в коммуникативных ситуациях, в которых старшеклассник может занимать как субъектную (активную) позицию, так и объектную (подчиненную) позицию. Например, в ситуациях буллинга и кибербуллинга – как субъект угроз или как объект этих угроз. Это указывает на то, что для общения старшеклассников характерны не только субъект-субъектный тип коммуникативного взаимодействия, но также субъект-объектный и объект-субъектный типы.

Обобщая разные определения, под коммуникативными способностями будем понимать такие субъектные качества, которые обеспечивают готовность к конструктивному диалогу. В свою очередь, это предполагает развитие способности к самоуправлению в общении, позволяющей произвольно занимать субъектную или

же объектную позиции в коммуникативных взаимодействиях субъект-субъектного и субъект-объектного типов.

Понятно, что развитие способности старшеклассников к самоуправлению в общении будет зависеть от того, способствует ли данная коммуникативная среда проявлению активности в общении или же, наоборот, препятствует этому. А это зависит от типа коммуникативной среды, для определения которого мы использовали векторную типологию образовательной среды по В.А. Ясвину [13].

Эта типология включает в себя четыре основных типа: творческий, карьерный, догматический и безмятежный. В каждом из них проявляется активность (субъектность) и пассивность (объектность) обучающегося в зависимости от сочетания векторов: «свобода» и «активность», «пассивность» и «зависимость». Ранее нами было показано [7], что эти типы образовательной среды применительно к коммуникативной среде хорошо соотносятся с экпсихологическими типами субъект-средовых взаимодействий [8; 9; 14; 15]. А именно:

- сочетание векторов «свобода» и «активность» характерно для *творческого* типа образовательной среды, что в соответствии с экпсихологической типологией субъект-средовых взаимодействий предполагает субъект-порождающий и субъект-совместный типы коммуникативного взаимодействия;

- сочетание векторов «активность» и «зависимость» характерно для *карьерного* типа образовательной среды, что соответствует субъект-объектному типу взаимодействия, когда

субъект активно использует средовые возможности для развития своих способностей;

- сочетание векторов «зависимость» и «пассивность» характерно для *догматического* типа коммуникативной среды, что предполагает объект-субъектный тип взаимодействия, когда обучающийся вынужден подчиняться требованиям со стороны среды и ее субъектов;

- сочетание векторов «свобода» и «пассивность» характерно для *безмятежного* типа образовательной среды, что предполагает объект-объектный (формальный) тип взаимодействия, когда от обучающегося не требуется, но и не запрещается проявление активности.

Необходимо также отметить, что развитие способности старшеклассников к общению происходит в разных видах коммуникативной среды. Прежде всего, в школьном обучении (школьная среда), в общении с родителями (родительская среда) и в общении с друзьями (среда общения с друзьями).

Поэтому данная статья посвящена эмпирическому исследованию взаимосвязи способности к самоуправлению в общении с типами коммуникативной среды, включающей общение в школьной среде, родительской среде и среде общения с друзьями.

Методы исследования

Учитывая пандемическую ситуацию, исследование проводилось онлайн. В нем приняли участие 62 старшеклассника общеобразовательной средней школы г. Владимира в возрасте 17 лет (69% – девушки, 31% – юноши).

Для оценки способности к самоуправлению в общении была применена методика «Изучение способности к самоуправлению в общении» [10]. Выбор этой методики объясняется тем, что ее авторы выделяют три уровня развития способности к самоуправлению в общении:

1) низкий уровень характеризуется ригидностью и отсутствием гибкости в общении. Это характерно для объектной позиции в общении и для объект-субъектного и объект-объектного типов взаимодействия с коммуникативной средой. Поэтому следует ожидать, что низкий уровень самоуправления в общении будет чаще всего обнаруживаться в коммуникативной среде догматического и безмятежного типов;

2) средний уровень характеризуется потребностью в общении с самим собой и в то же время склонностью к партнерству в общении, что проявляется в зависимости от ситуации, т.е. мы имеем дело с чередованием то субъектной, то объектной позиции. Поэтому следует ожидать, что чаще всего средний уровень самоуправления

в общении будет обнаруживаться в условиях карьерного и безмятежного типов коммуникативной среды;

3) высокий уровень характеризуется активной и гибкой позицией в общении, готовностью к диалогу и способностью менять стиль общения в зависимости от ситуации. Это соответствует субъект-объектному, а также субъект-совместному и субъект-порождающему типам взаимодействия старшеклассника с коммуникативной средой. Следовательно, можно ожидать, что высокий уровень самоуправления в общении чаще всего будет наблюдаться в условиях карьерного и творческого типов коммуникативной среды.

Исходя из этого мы предположили, что:

- высокий уровень самоуправления в общении должен соответствовать коммуникативной среде творческого и карьерного типов,

- средний уровень самоуправления в общении – карьерному и безмятежному типам коммуникативной среды;

- низкий уровень развития способности к самоуправлению в общении – догматическому и безмятежному типам коммуникативной среды.

Для определения типов коммуникативной среды нами была использована «Экспресс-методика диагностики векторной модели образовательной среды» [2]. Эта методика построена на основе векторной методики В.А. Явина [13], но дополнена родительской средой и средой общения с друзьями.

Для подтверждения правомерности вопроса о взаимосвязи между уровнем развития способности старшеклассников к саморегуляции в общении и типами школьной коммуникативной среды и среды общения с друзьями был применен коэффициент сопряженности [5], который показал 0,424 по Пирсону и по 0,331 Чупрову при $p < 0,01$.

Результаты и их обсуждение

Результаты, полученные с помощью методики «Изучение способности к самоуправлению в общении», показали, что для большинства из 62 опрошенных старшеклассников наиболее характерным является средний уровень самоуправления в общении – 49 (т.е. 79%). В то время как высокий уровень имеют 10 человек (т.е. 16 %) и низкий уровень – 3 (т.е. 5%). Эти данные свидетельствуют о том, что коммуникативное развитие старшеклассников остается актуальной задачей, так как способность к самоуправлению в общении у них находится в основном на среднем уровне.

В таблице 1 представлены количественные данные о частоте выбора старшеклассниками типов коммуникативной среды при общении в школе, с родителями и с друзьями.

Таблица 1 – Количественные данные (в %) о типах коммуникативной среды при общении старшеклассников в школе, с родителями и с друзьями (n=62)

Типы коммуникативной среды	Виды коммуникативной среды (в%)		
	Школьная среда	Родительская среда	Среда общения с друзьями
Творческий	0	3	40
Карьерный	60	45	55
Догматический	13	10	5
Безмятежный	27	42	0

Из таблицы 1 мы видим, что для школьной среды наиболее выраженным оказался *карьерный* тип школьной среды (60% ответов старшеклассников). Для него характерным является субъект-объектный тип взаимодействия, при котором обучающийся должен занимать активную (субъектную) позицию в обучении. При этом *творческий* тип *школьной среды* оказался совершенно незначимым для коммуникативного развития (0 % ответов старшеклассников). Объяснением может служить то, что обучение в старших классах ориентировано прежде всего на подготовку к ЕГЭ и поэтому чаще всего не требует проявления творческой активности.

Для *родительской* среды общения наиболее часто старшеклассники отмечали два типа коммуникативной среды: *карьерный тип* среды – 45 % (субъект-объектный тип взаимодействия) и *безмятежный* тип – 40% (объект-объектный тип взаимодействия). Наименее значимыми при общении с родителями оказались *творческий* тип – 3% (субъект-порождающий тип взаимодействия) и догматический тип среды – 10% (объект-субъектный тип взаимодействия).

Для среды *общения с друзьями* наиболее

часто старшеклассники отмечали два типа коммуникативной среды: *карьерный тип* – 55 % (субъект-объектный тип взаимодействия) и *творческий* тип – 40 % (субъект-порождающий тип взаимодействия). И совсем незначимым оказался *безмятежный* тип – 0% (объект-объектный тип взаимодействия), который никто не отметил.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что в разных видах коммуникативной среды (школьной, родительской и общения с друзьями) существуют разные условия, в которых может проявляться субъектность и развиваться способность к самоуправлению в общении.

В таблице 2 представлены сравнительные данные о частоте выбора типов коммуникативной среды старшеклассниками (суммарно по всем видам коммуникативной среды), имеющих разный уровень способности к самоуправлению в общении. Поскольку каждая из коммуникативных сред оценивалась отдельно от других, то общее количество ответов увеличилось в три раза (62x3=186).

Таблица 2. – Количество старшеклассников с разными уровнями самоуправления в общении и типы коммуникативной среды, выбранные по их ответам

Уровни самоуправления в общении	Типы коммуникативной среды (суммарно по школьной среде, родительской среде и среде общения с друзьями) (n = 186)				
	творческий	карьерный	догматический	безмятежный	Всего
Высокий	5	22	2	1	30
Средний	22	70	13	42	147
Низкий	0	7	2	0	9
Всего по всем видам коммуникативной среды	27	99	17	43	186

Из таблицы 2 видно, что, оценивая разные виды коммуникативной среды, старшеклассники наиболее часто указывают на *карьерный* тип – в 99 случаях (53%). Это соответствует

субъект-объектному типу взаимодействия со средой общения, когда старшеклассник активно использует средовые возможности для достиже-

ния своих целей. Наиболее редко старшеклассники указывали на *догматический* тип коммуникативной среды, который соответствует объектному типу взаимодействия со средой.

Обращает внимание, что *карьерный* тип коммуникативной среды менее всего отмечают старшеклассники с низким уровнем самоуправления, всего около 4% (из 99 ответов). В то время как основная часть выбора этого типа среды принадлежит старшеклассникам с высоким и средним уровнями самоуправления в общении (соответственно, 22% и 70%). Это служит подтверждением того, что *карьерный* тип коммуникативной среды выбирают старшеклассники, у которых выше способность занимать в общении субъектную позицию. В то время как старшеклассники с низким уровнем самоуправления в общении отметили *карьерный* и *догматический* типы лишь в единичных случаях – 7 человек (4%) и, соответственно, 2 человека (1%), что можно отнести к случайным ответам.

Интересно отметить, что из 43 выборов *безмятежного* типа коммуникативной среды 42 принадлежат старшеклассникам со средним уровнем самоуправления в общении. Согласно вышеприведенной характеристике уровней самоуправления в общении, это объясняется тем, что в зависимости от ситуации старшеклассники со средним уровнем самоуправления в общении могут занимать в общении как субъектную, так и объектную позиции.

Таблица 3. – Количество старшеклассников (в %) с разными уровнями самоуправления в общении и типы **школьной** среды, выбранные по их ответам (n = 62)

Уровни самоуправления в общении	Типы школьной коммуникативной среды			
	творческий	карьерный	догматический	безмятежный
Высокий	0	13	3	0
Средний	0	45	7	27
Низкий	0	2	3	0

Данные таблицы 3 показывают, что наиболее выраженным по ответам старшеклассников выступает *карьерный* тип школьной среды – 60% ответов, из которых 45% принадлежат старшеклассникам со средним уровнем самоуправления в общении и 13% – с высоким уровнем самоуправления. При этом *творческий* тип школьной среды получил всего 0%. Обращает внимание то, что для многих старшеклассников школьная среда характеризуется *безмятежным* типом – 27%. Такой результат свидетельствует об объектной позиции этих старшеклассников в учебно-коммуникативных взаимодействиях и, возможно, об отсутствии у них желания проявлять активность в этих взаимодействиях.

В итоге, согласно нашим предположениям, данные таблицы 2 показывают, что:

- высокий уровень самоуправления в общении более всего соответствует *карьерному* типу коммуникативной среды – 22 ответа (т.е. 12%), но не соответствует *творческому* типу – всего 5 ответов (менее 3%), что может считаться случайными ответами;

- средний уровень действительно соответствует *карьерному* типу коммуникативной среды – 70 ответов (38%) и *безмятежному* – 42 ответа (26%). При этом *творческий* тип получил 22 ответа (12%), а *догматический* – всего 13 ответов (7%);

- низкий уровень, как оказалось, не соответствует ни *догматическому*, ни *безмятежному* типам коммуникативной среды. А 7 ответов (5%) по *карьерному* типу можно считать случайными.

Таким образом, наши предположения о соотношении уровня самоуправления в общении с типами коммуникативной среды разного вида подтверждаются лишь частично.

Рассмотрим полученные данные более подробно для каждого из видов коммуникативной среды. Для этого в таблицах 3, 4 и 5 представлены количественные данные о частоте выбора типов коммуникативной среды отдельно для общения в школьной среде, с родителями и с друзьями.

Как видим, применительно к школьной среде эти данные подтверждают наши предположения о соотношении уровня самоуправления в общении с типами коммуникативной среды лишь частично:

- высокий уровень самоуправления в общении действительно соответствует *карьерному* типу коммуникативной среды, но не соответствует творческому типу;

- средний уровень действительно соответствует *карьерному* и *безмятежному* типам коммуникативной среды; – низкий уровень, как оказалось, не соответствует ни *догматическому*, ни *безмятежному* типам коммуникативной среды.

Таблица 4 – Количество старшеклассников (в %) с разными уровнями самоуправления в общении и типы **родительской** коммуникативной среды, выбранные по их ответам (n = 62)

Уровни самоуправления в общении	Типы родительской коммуникативной среды			
	творческий	карьерный	догматический	безмятежный
Высокий	3	11	0	2
Средний	0	29	10	40
Низкий	0	5	0	0

Из таблицы 4 видно, что наиболее выраженными при общении старшеклассников с родителями оказались *карьерный* тип коммуникативной среды – 45% ответов, и *безмятежный* тип – 42%. Наименее выраженным, как и для школьной среды, оказался *творческий* тип этой среды – всего 3%, что можно считать случайными ответами.

Согласно этим данным, наши предположения о соотношении уровня самоуправления в общении с типами коммуникативной среды применительно к общению с родителями подтверждаются лишь частично:

- высокий уровень самоуправления в общении частично соответствует *карьерному* типу коммуникативной среды, но не соответствует *творческому* типу;

- средний уровень действительно соответствует *карьерному* и *безмятежному* типам коммуникативной среды, но лишь частично *догматическому* типу;

- низкий уровень, как оказалось, не соответствует ни *догматическому*, ни *безмятежному* типам коммуникативной среды, а 5% ответов по *карьерному* типу можно считать случайными.

Таблица 5 – Количество старшеклассников (в %) с разными уровнями самоуправления в общении и типы коммуникативной среды **общения с друзьями**, выбранные по их ответам (n = 62)

Уровни самоуправления в общении	Типы среды общения с друзьями			
	творческий	карьерный	догматический	безмятежный
Высокий	5	11	0	0
Средний	35	39	5	0
Низкий	0	5	0	0

Данные таблицы 5 показывают, что в условиях среды общения с друзьями наиболее выраженными для старшеклассников выступают *карьерный* тип среды – 55 %, и *творческий* тип – 40%, причем чаще всего эти типы среды отмечались старшеклассниками со средним уровнем самоуправления в общении.

Два других типа среды были отмечены на уровне случайных ответов: *догматический* тип получил 5%, а *безмятежный* тип – 0%.

Как видим, наши предположения о соотношении уровня самоуправления в общении с типами коммуникативной среды применительно к общению с друзьями снова подтверждаются лишь частично:

- высокий уровень самоуправления в общении частично соответствует *карьерному* типу коммуникативной среды, но фактически не соответствует *творческому* типу;

- средний уровень действительно соответствует *карьерному* типу, но также и *безмятежному*, при этом, как и предполагалось, не соответствует ни *творческому*, ни *догматическому* типам;

- низкий уровень оказался не соответствующим ни для одного из типов коммуникативной среды.

Заключение

Эмпирические данные, полученные при сопоставлении уровня способности старшеклассников к самоуправлению в общении с типами коммуникативной среды (школьной, родительской и среды общения с друзьями), позволяют сделать следующие выводы:

1. Наиболее характерным для данной выборки является средний уровень самоуправления в общении, который показали 79% старшеклассников. Высокий уровень показали всего 16 % и низкий уровень – 5%. Это говорит о том, что проблема развития коммуникативных способностей, включая их способность к самоуправлению в общении, остается актуальной и для современных старшеклассников.

2. Наиболее часто старшеклассники указывают на *карьерный* тип в разных видах коммуникативной среды, наиболее редко – на *догматический* тип. Так, для школьной коммуника-

тивной среды *карьерный* тип получил 60% ответов, для родительской среды – 45% и для среды общения с друзьями – 55%. Далее идут *безмятежный* тип (27% ответов для школьной среды, 42% для родительской среды и 0% для общения с друзьями) и *творческий* (0% для школьной среды, 3% для родительской среды и 40% для общения с друзьями). *Догматический* тип по школьной среде отметили 13% старшеклассников, по родительской среде – 10% и по среде общения с друзьями – 5%.

3. Обращает на себя внимание то, что *карьерный* тип среды общения менее всего отмечают старшеклассники с низким уровнем самоуправления, всего около 4% (из 99 ответов). В то время как основная часть выбора этого типа среды принадлежит старшеклассником с высоким и средним уровнями самоуправления в общении (22% и 70% соответственно). Это подтверждает, что *карьерный* тип коммуникативной среды выбирают старшеклассники, у которых выше способность занимать в общении субъектную позицию.

4. Высказанные предположения о соотно-

шении уровня самоуправления в общении с типами коммуникативной среды разного вида полностью подтвердились лишь для коммуникативной среды общения с друзьями. А именно, что средний уровень самоуправления в общении более всего соответствует *карьерному* и *безмятежному* типам среды.

Для школьной и родительской сред предположение о том, что высокий уровень самоуправления в общении будет соответствовать *карьерному* типу среды, подтвердилось лишь частично и совсем не получило подтверждения для *творческого* типа среды.

Также не получило подтверждение предположение о том, что низкий уровень самоуправления в общении будет чаще проявляться в коммуникативной среде *догматического* и *безмятежного* типов.

5. Таким образом, можно сделать общий вывод, что разные виды коммуникативной среды (школьной, родительской и общения с друзьями) и ее типы предоставляют разные условия для проявления субъектности в общении и, соответственно, для развития способности старшеклассников к самоуправлению в общении.

Благодарности:

Работа выполнена в рамках госзадания ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования».

Автор благодарит И.В.Плаксину и А.В.Капцова за консультативную помощь в оформлении статьи.

Список литературы:

1. Горбунова, А.А., Лемешко, М.В., Макарова, А.Н. Психологические особенности общения подростков со сверстниками // Наука молодых – будущее России: материалы IV Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых: в 8 томах. – Курск: ЮГГУ, 2019. – Т.3. – С. 70-73.
2. Капцов, А.В., Колесникова, Е.И. Экспресс-методика диагностики векторной модели образовательной среды // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2019. – № 2(26). – С. 158-170.
3. Качимская, А.Ю. Коммуникативная компетентность старшеклассников в поликультурной образовательной среде // Мир науки. – 2018. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN118.pdf>.
4. Кирьякова, Н.А. Влияние социальных сетей на развитие коммуникативных способностей подростков // Концепт. – 2017. – Т. 29. – С. 161-168.
5. Кобзарь, А.И. Прикладная математическая статистика: для инженеров и научных работников. – М.: Физматлит, 2006. – 816 с.
6. Кутовая, Т.И. Особенности общения старшеклассников как составляющая коммуникативной компетентности // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы IX Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 180-182.
7. Лидская, Э.В. Коммуникативные способности старшеклассников в контексте субъект-средовых взаимодействий // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2019. – № 1(25). – С. 82-94.
8. Панов, В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. – 2013. – № 3. – С. 13-27.

9. Панов, В.И. Субъект-средовые взаимодействия в образовательной среде // Człowiek w przestrzeni Edukacyjnej Współczesnego świata: zbiorowa monografia / pod redakcją E. Asmakovets, S. Koziej. – Kielce: University of J.Kohanovsky in Kielce, 2017. – С. 26-33.
10. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И., Нестик, Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.
11. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Изучение способности к самоуправлению в общении // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Вузовское образование, 2002. – С. 164-166.
12. Шагина, Д.А., Холявина, Е.Ю. Изменения в языке общения старшеклассников под влиянием интернета // Юный ученый. – 2017. – № 2. – С. 93-97 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yun.moluch.ru/archive/11/764/> (дата обращения: 05.06.2019).
13. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
14. Panov, V. From Environmental Psychology to Subject-Environment Interactions // Proceedings of the 2017. 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities. (IC-CESSH 2017). Part of the series ASSEHR. – Moscow. – V.124. – P.1135-1139.
15. Panov, V.I., Plaksina, I.V. Analysis Of Ecopsychological Types Of Interaction In System "Learner-Teacher" // ICPE 2017, International Conference on Psychology and Education. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. (December 2017). – Vol. XXXIII. – P. 282-289.

E. V. Lidskaya

ABILITY OF HIGH SCHOOL PUPILS FOR SELF-REGULATION IN COMMUNICATION AT SCHOOL, WITH PARENTS AND WITH FRIENDS

Abstract: The article is devoted to an empirical study of the ability of high school pupils (n = 62) for self-regulation in communication and the types of communicative environment for communication at school, with parents and with friends. Self-regulation in communication was assessed using the method "Study of the ability for self-regulation in communication" (Fetiskin, Kozlov, Manuilov, 2002). To assess the types of the communicative environment, the vector typology of the educational environment (Yasvni, 2001) and the "Express-method for diagnosing the vector model of the educational environment" (Kaptsov, Kolesnikova, 2019), built on its basis, were used. The study showed that for this sample of high school pupils, the average level of self-regulation in communication is the most characteristic. At the end, the general conclusion is made that different kinds of communicative environment (school, parents and socializing with friends) and their types provide different conditions for the manifestation of subjectivity of high school pupils in communication and, accordingly, for the development of their capacity for self-regulation in dialogue.

Key words: self-regulation, high school pupils, communicative environment, types, kinds, school environment, parental environment, environment for communication with friends.

References:

1. Gorbunova, A.A., Lemeshko, M.V., Makarova, A.N. Psikhologicheskiye osobennosti obshcheniya podrostkov so sverstnikami // Nauka molodykh – budushcheye Rossii. Sbornik nauchnykh statey 4-i Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii perspektivnykh razrabotok molodykh uchenykh: v 8 tomakh. – Kursk: YuGGU. 2019. – V.3. – P. 70-73.
2. Kaptsov, A.V., Kolesnikova, E.I. Ekspress-metodika diagnostiki vektornoj modeli obrazovatelnoy sredy // Vestnik Samarskoi gumanitarnoy akademii. Seriya «Psikhologiya». 2019. – № 2 (26). – P. 158-170.
3. Kachinskaya, A.Yu. Kommunikativnaya kompetentnost starsheklassnikov v polikulturnoy obrazovatelnoy srede // Internet-zhurnal «Mir nauki». – 2018. – №1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN118.pdf> (free access).
4. Kiriakova, N.A. Vliyaniye sotsialnykh setey na razvitiye kommunikativnykh sposobnostey podrostkov // Nauchno-metodichesky elektronny zhurnal «Kontsept». – 2017. – V. 29. – P. 161-168.
5. Kobzar, A.I. Prikladnaya matematicheskaya statistika. Dlya inzhenerov i nauchnykh sotrudnikov. – М.: FIZMATLIT. 2006. – 816 p.

6. Kutovaya, T.I. Osobennosti obshcheniya starsheklassnikov kak sostavlyayushchaya kommunikativnoi kompetentnosti // *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya. Sbornik statey IX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii.* – Penza: Nauka i Prosveshcheniye. 2019. – P.180-182.
7. Lidskaya, E.V. Kommunikativnye sposobnosti starsheklassnikov v kontekste subyekt-sredovykh vzaimodeystviy // *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seria «Psikhologiya».* – 2019. – № 1 (25). – P. 82-94.
8. Panov, V.I. Ekopsikhologicheskiye vzaimodeystviya: vidy i tipologiya // *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo.* – 2013. – № 3. – P. 13-27.
9. Panov, V.I. Subyekt-sredovyye vzaimodeystviya v obrazovatelnoi srede // *Człowiek w przestrzeni Edukacyjnej Współczesnego świata: zbiorowa monografia / Ed. by E. Asmakovets, S. Koziej.* – Kielce: University of J.Kohanovsky in Kielce. – 2017. – P. 26-33.
10. Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., Nestik, T.A. Tsifrovoye pokoleniye Rossii: kompetentnost i bezopasnost. – M.: Smysl. 2017. – 375 p.
11. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., Manuylov, G.M. Izucheniye sposobnosti k samoupravleniyu v obshchenii // *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp.* – M.: Vuzovskoye obrazovaniye. 2002. – P. 164-166.
12. Shagina, D.A., Kholyavina, E.Yu. Izmeneniya v yazyke obshcheniya starsheklassnikov pod vliyaniem interneta // *Yuny ucheny.* – 2017. – № 2. – P. 93-97. URL: <http://yun.moluch.ru/archive/11/764/> (date of application: 05.06.2019).
13. Yasvin, V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu.* M.: Smysl. 2001. – 365 p.
14. Panov, V. From Environmental Psychology to Subject-Environment Interactions // *Proceedings of the 2017. 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities. (ICCESSH 2017).* Part of the series ASSEHR. – Moscow, Russia. – V.124. – P.1135-1139.
15. Panov, V.I., Plaksina, I.V. Analysis Of Ecopsychological Types Of Interaction In System "Learner-Teacher" // *ICPE 2017, International Conference on Psychology and Education. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS.* (December 2017). – Vol. XXXIII. – P. 282-289.

СЕМЬЯ – ИНСТИТУТ ПЕРВИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

УДК 37.018.2

DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_66

В.А. Романенко, Э.В. Обухова, Л.А. Гольгина
**КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ КАК УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Аннотация: В статье анализируются проблемы эффективности родителей как участников образовательного процесса. На примере родителей учащихся младших классов показано, что несмотря на то, что в нашем обществе они наделены преимущественным правом на образование собственного ребенка и несут ответственность за основы его интеллектуального, физического и личностного развития, многие из них не обладают для этого необходимой педагогической компетентностью, связанной с недостаточной информированностью о целях современного образования, конкретных образовательных технологий, с недостаточным развитием навыков, необходимых для оказания ребенку адекватной дозированной помощи, подменой учебной мотивации на мотив быть лучшим по конечному результату учебного задания.

В статье излагаются результаты апробации авторской программы психолого-педагогического сопровождения развития компетентности родителей как участников образовательного процесса в контексте реализации социального проекта, интегрированного в программу начального общего образования. Социальный проект был направлен на решение реально существующих задач развития образовательной организации. Апробация показала, что участие в совместной деятельности, направленной на общую значимую цель, позволяет родителю реально почувствовать себя ответственным за создание образовательного пространства для собственного ребенка, а синергия, взаимная поддержка, возникающие в социальной группе, способствуют овладению необходимой информацией и навыками эффективного родительско-детского взаимодействия, способствующего овладению младшим школьником учебной деятельностью, развитию его саморегуляции, возрождению отечественных духовно-нравственных традиций воспитания.

Ключевые слова: родительская компетентность, родительско-детское взаимодействие, воспитание, учебная деятельность, младший школьный возраст.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» родители являются участником образовательного процесса и «имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [17]. При этом само образование подвержено постоянным изменениям: изменяются образовательные стандарты, появляются новые образовательные программы, технологии, корректируются задачи воспитания [18].

В связи с этим возникает целый ряд законных вопросов: как это должно быть связано с родительской компетентностью? Как конкретно они должны участвовать в образовательном процессе? За что конкретно они должны быть ответственны? Справляются ли они сегодня со своими обязанностями? Если отвечать на эти вопросы без лукавства, требуется серьезный разговор. Ответ же на последний вопрос должен быть скорее всего отрицательным.

Поясним нашу позицию на примере проблем в начальной школе. В качестве фактов здесь выступают возрастающее количество и содержание обращений родителей младших школьников к психологам с жалобами на неуспеваемость и несамостоятельность ребенка [5]; интенсивное развитие рынка репетиторских услуг для младших школьников. Если рассуждать о том, почему ФГОС НОО ставит своей ключевой задачей развитие умения учиться, саморегуляции, а на практике все получается с точностью до наоборот, можно выдвигать разные гипотезы: плохие образовательные программы, некомпетентные учителя, безответственные родители и т.д. Вероятно, эта проблема носит комплексный характер. Наше исследование [14] базировалось на предположении, что родители в своей роли участника образовательного процесса оказываются зачастую малоуспешными вследствие недостаточной осведомленности об образовательных, развивающих целях учебных заданий (выполняемых, например, в качестве домашних заданий) и неумения так

организовать родительско-детское взаимодействие, чтобы оно действительно содействовало овладению ребенком учебной деятельностью и формированию у него саморегуляции.

Наше исследование проводилось на примере выполнения младшими школьниками проектных заданий. Известно, что проектные технологии сегодня широко используются в образовании на всех его ступенях, в том числе и в начальной школе [15]. В 1-2 классах они полностью или частично выполняются в форме домашних заданий и часто с непосредственным участием родителей. В такой ситуации родитель должен знать и понимать образовательные, развивающие цели проектного задания и уметь правильно оказать дозированную помощь.

Исследование было приурочено к подведению итогов работы над заданием «Осенние поделки» и проводилось методом анонимного анкетного опроса родителей. Более половины (72 % – в 1 классе; 65 % – во 2 классе) родителей признались, что выполняли задание сами вместо ребенка; те, кто помогали, отводили ребенку в основном техническую роль, приклеил, расчертил и т.д. На вопрос «Как Вы думаете, чему научился Ваш ребенок благодаря этому проекту?» большинство ответов были следующие: «ничему», «копировать готовые результаты», «работать с различными материалами». В целом полученные нами результаты обнажили проблему, которая существует в школьном обучении не первый год. На наш взгляд, в ее основе лежит ряд причин:

- недостаточная информированность родителей о целях современного образования;
- непонимание родителями значения проектного задания как учебного, его образовательных и развивающих задач;
- недостаточное развитие у родителей навыков, необходимых для оказания ребенку адекватной дозированной помощи;
- подмена учебной мотивации на мотив быть лучшим (или по крайней мере не хуже других, чтобы не получать неодобрения учителя), по конечному результату проекта, даже если он сделан не самим учеником.

Этому способствует и сложившаяся практика школьных конкурсов, ориентирующих на индивидуальный успех, высокий рейтинг и провоцирующих у учащихся и их родителей «сдвиг мотива на цель» (Леонтьев А.Н.).

Помимо родительской компетентности в учебной деятельности ребенка, не менее актуальным представляется также вопрос об их компетентности в сфере воспитания как «целенаправленного развития человека, включающего

освоение культуры, ценностей и норм общества» [10]. Сегодня в нашем обществе задается вектор на «формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества... бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа РФ...» [18]. Учеными и общественными деятелями признается, что решение задач воспитания является важнейшим условием успешности общественного развития, обеспечения государственной безопасности и сохранения психического здоровья нации [3; 19]. Вряд ли мы можем переоценить сложность стоящей задачи. Во-первых, как справедливо, на наш взгляд, отмечает А. Остапенко [11], в самих педагогических коллективах либо нет согласия во взглядах на вопросы воспитания, либо ответ вовсе отсутствует. А вопрос «Кого вы воспитываете?» очень часто ставит в тупик и педагогов и родителей. На практике сегодня нередко встречаются «уродливые кентиврические образы, в которых толерантность пытаются «скрестить» с коллективизмом, а патриотизм «женить» на лидерстве» [11]. И это на фоне того, что последние годы декларативно заявляется о возвращении воспитания к отечественным духовно-нравственным традициям.

Сегодня исследователи подчеркивают бесплодность попыток противопоставления воспитательных идеалов православного христианства (до 1917г.) и идеалов нового человека коммунистического будущего [3; 11]. Более продуктивным представляется поиск общих оснований. Н.А. Бердяев в 30-е гг прошлого века писал, что Ленин смог победить потому, что соединил в себе традиции русской революционной интеллигенции и традиции русской исторической власти. Он также отмечал, что «советский патриотизм есть просто русский патриотизм». Именно поэтому, по его мнению, в советской России «появилось новое поколение молодежи, которое оказалось способным с энтузиазмом отдаться осуществлению пятилетнего плана, которое понимает задачу экономического развития не как личный интерес, а как служение [2].

А. Остапенко относит отечественные традиции к «педагогике восхождения», которая ставит цель воспитания человека совершенного, устремленного в совместном движении вперед к общей цели; ориентированного не на конкуренцию, а здоровое соперничество, отличительной особенностью которого является способность радоваться победе другого; готового пожертвовать собой «ради други своя» [11].

Однако следует трезво оценивать социальную ситуацию развития сегодняшних школьников. Их родители – это дети 90-х годов, когда в нашем обществе навязывалась чуждая для нашей культуры либеральная гуманистическая селфи-педагогика с ее установками на самоактуализацию, конкуренцию, индивидуальный успех и потребление. В их личностном становлении герои Отечества не являлись ориентирами [6]. Пользуясь терминологией А. Остапенко, можно сказать, что в определенном смысле они воспитывались в «педагогике нисхождения».

Здесь стоит добавить, что значительная часть сегодняшних педагогов также относится к этому поколению. Более того, существующая система мотивации педагогов также мало ориентирует их на коллективизм, на устремленность к общей цели. Хотя еще в 30-е годы XX века А.С. Макаренко, которого учителя XXI века открывают вновь, предупреждал, что только «если в школе есть коллектив таких педагогов, для которых успех всей школы стоит на первом месте, а успех его класса стоит на втором месте и затем уже на третьем месте стоит его личный успех, то в таком коллективе будет настоящая воспитательная работа» [8].

В связи с вышеизложенным совсем не простым и не праздным представляется вопрос о методах развития педагогической компетентности родителей как участников образовательного процесса. Отдельные лекции, беседы, тренинги здесь мало эффективны. Мы в нашей работе предположили, что эту задачу можно решать средствами социально-значимого проекта, интегрированного в образовательную программу.

Наше предположение мы проверяли в рамках деятельности региональной инновационной площадки по теме «Развитие педагогической компетентности родителей младших школьников в условиях реализации социального проекта» (2018-2020 гг.) на базе МКОУ СОШ № 1 пос. Воротынский Бабынинского района Калужской области. МКОУ СОШ № 1 пос. Воротынский открыта в 1957 г. и в 1992 г. преобразована в школу военного городка, сейчас имеет статус муниципального казенного образовательного учреждения. Традиционно здесь всегда был сильный родительский комитет, тесное взаимодействие с семьями учащихся, что позволяло на деле осуществлять индивидуальный подход в обучении и воспитании. Этим мы объясняем то, что школа в настоящее время имеет самые низкие показатели в районе по количеству противоправных поступков учащихся.

Вместе с тем в последние годы наметились негативные тенденции: снижается родительская

активность в школьных мероприятиях, все чаще проявляется некомпетентность в установлении родительско-детского взаимодействия, которое бы способствовало становлению у младшего школьника учебной деятельности, развитию его личности. Последнее, как уже было показано, наглядно проявляется при выполнении младшими школьниками проектных заданий.

Нами был разработан социально-значимый проект «Моя школа», интегрированный в общую образовательную программу начальной школы. Общей социально-значимой целью проекта является развитие школы.

Конкретные проектные задания объединены в два направления:

1) реконструкция школьной территории (макет будущего школьного стадиона; макет школьной клумбы; макет школьного парка-сквера, посвященного Стоянию на реке Угре);

2) пополнение экспозиции школьного историко-краеведческого музея (книга Памяти «Мы помним»; проект «Первый Воротынский: какой он был», «Князь Михаил Воротынский»).

Развитие школы не является искусственно выдуманной целью, а отражает существование реальной проблемы.

Во-первых, пришкольная территория не реконструировалась многие годы.

Во-вторых, школьный историко-краеведческий музей готовил к открытию зал, посвященный князю Михаилу Воротынскому, крупному военачальнику и общественному деятелю XVI века и книгу Памяти «Мы помним», посвященную 75-летию Победы в Великой Отечественной войне.

Использование социально значимой цели преследует решение нескольких задач. Во-первых, родителям это позволяет почувствовать себя членами единой социальной группы, имеющей общую цель; перейти от конкурентных установок к сотрудничеству, взаимодействию; почувствовать собственную причастность и ответственность за состояние образовательного пространства, в котором находятся их дети. Во-вторых, для учащегося создается дополнительная мотивационная основа учебной деятельности, понимание того, как получаемые школьные знания могут пригодиться ему в жизни; как его собственные усилия помогают решать общие проблемы. В-третьих, формируется коллектив как необходимое условие становления зрелой личности.

А.С. Макаренко убедительно показал своей деятельностью, что «воспитание подлинно человеческого в человеке невозможно в пределах его кожного покрова, в границах отдельного

индивида. Здесь, кроме капризного, а чаще истерического своеобразия, никакого другого материала нет. Собственно, человеческое находится не внутри индивида, а *между*, в пространстве человеческих взаимоотношений, в пространстве человеческих объединений, в пространстве детско-взрослых общностей» [16].

В-четвертых, в образовательной организации создаются условия для перехода в воспитании от преобладающей сегодня бессистемной игровой имитации отдельных мероприятий [9] к целостной осмысленной системе.

Изначально мы не ставили перед собой задач практической реализации проектных идей учащихся. Однако уже на первом общешкольном собрании активные родители стали задавать вопросы: «Что от нас нужно, чтобы это действительно получилось?» В дальнейшем идеи школьников были также поддержаны районной администрацией и администрацией пос. Воротынок. Так что и младшие школьники, и их родители получили реальную возможность участия и в реконструкции школьной территории, и в развитии школьного историко-краеведческого музея. Это мы расцениваем, как потребность быть полезным в общем деле пока сохраняется у россиян «на генетическом уровне».

Кроме того, мы предполагали в качестве участников проекта в первую очередь учащихся 1-2 классов и их родителей, поскольку именно в начале школьного обучения особенно остро стоят проблемы освоения учебной деятельности учеником и адекватного участия в этом процессе его родителей. Однако постепенно в него вовлеклись 3-4 классы, поскольку работа в проекте стала сама по себе вызывать интерес, и взрослеющие школьники совместно с педагогами и родителями продолжают участвовать в общем деле.

Работа над каждым проектным заданием проходит в четыре этапа: подготовительный, основной, рефлексивный, этап практической реализации.

На подготовительном этапе обучающиеся работают с учителем. Он знакомит их с проблемой, мотивирует к работе над проектом, ставит цель, обсуждает методы сбора информации (спросить у другого человека, узнать из книг, наблюдение и эксперимент, обратиться к интернет ресурсам), способы ее фиксации [15]. Работа ведется на уроках, а также во внеурочной деятельности (экскурсии, посещение библиотеки, встречи со специалистами, ветеранами и т.п.).

Работа с родителями на подготовительном этапе проводится учителем совместно с педаго-

гом-психологом. Методы работы корректировались нами, исходя из результатов диагностического интервью с учениками, после завершения работы над очередным проектным заданием. Интервью проводилось индивидуально с каждым учеником в форме стандартизированной беседы и имело цель исследовать особенности родительско-детского взаимодействия в работе над проектным заданием, выявить насколько оно содействует становлению у младшего школьника учебной деятельности. Основными вопросами были: «Чья была идея твоего проекта (макета стадиона, именно этих цветов для клумбы и т.д.)?»; «Как вы это делали?», «Что делал родитель?», «Что делал ты?», «Как родитель тебе помогал?», «Чему новому ты научился?», «Как тебе это может пригодиться в будущем?». Ответы учеников обрабатывались методом контент-анализа.

Так, например, на подготовительном этапе первого задания «Макет будущего школьного стадиона» работа с родителями проводилась на родительских собраниях в виде бесед, мини-лекций. В них обсуждались возрастно-психологические особенности и проблемы современных младших школьников, требования образовательных стандартов, значение проектных технологий в обучении; социальная значимость проектного задания «Макет будущего школьного стадиона»; обсуждались этапы и методы сбора необходимой информации (совместное с ребенком посещение стадиона, ознакомительные занятия на спортивных тренажерах, посещение библиотеки; дозированное использование интернет ресурсов и т.д.).

По результатам диагностического интервью (после завершения проекта «Макет будущего школьного стадиона») мы сделали вывод, что использованные нами методы работы недостаточно эффективны. Теперь только 10 % родителей полностью готовили проект сами без ребенка, 85 % – это результат совместной деятельности. Однако более детальный анализ показал, что эта совместная деятельность в 60 % случаев сводилась к тому, что родитель пошагово диктовал, что и как следует делать; лишь 10 % родителей предварительно составляли совместно с ребенком план. При этом различия в 1 и 2 классах практически отсутствовали. К тому же многие родители пренебрегали рекомендованными возрастосообразными для младших школьников каналами поиска информации, облегчали себе работу и сразу же обращались к интернет-ресурсам. Поэтому над последующими заданиями работа с родителями была углублена, были использованы технологии мастер-класса, проблемного

обучения, тренинговые занятия, индивидуальные и групповые консультации, которые проводились в том числе и в онлайн-режиме (что было связано в первую очередь с условиями самоизоляции). Были также разработаны письменные памятки-инструкции для родителей по организации взаимодействия с ребенком в ходе выполнения задания.

Основной этап учеником выполнялся в форме домашнего задания и предполагал определенное участие родителей, характер и содержание которого всякий раз специально оговаривался памяткой-инструкцией к заданию. Рефлексивный этап проходил на уроке. Здесь проводилась презентация результатов; подчеркивается значимость каждой идеи; организовывалась работа в группах, обсуждалось значение проделанной работы для общества, лично для каждого и т.п.

Работы учеников были представлены на выставках «Наш будущий школьный стадион», «Наша школьная клумба». В обсуждении результатов участвовали представители районной и поселковой администрации. Итогом этой части работы явилось начало практической реконструкции пришкольной территории, в которой непосредственное участие принимают родители-участники проекта.

Особо стоит остановиться на втором направлении нашего проекта, пополнении экспозиции школьного историко-краеведческого музея: Книга Памяти «Мы помним», «Первый Воротынский: каким он был», «Князь Михаил Воротынский». Работа в этом направлении способствует формированию гражданской ответственности, патриотизма, национальной картины мира.

Проект Книга Памяти «Мы помним» был приурочен к празднованию 75-летия Победы в Великой Отечественной войне. Отношение к событиям, связанным с Великой Отечественной войной, в самом нашем обществе не всегда было одинаковым: первые десятилетия после ее окончания мы отдавали дань героизму, умалчивая обо всех трудностях военных лет. С начала 90-х гг XX в. проявилась другая тенденция: перечеркивание героического прошлого и поиск, выпячивание, утрирование в ряде случаев просчетов и ошибок как на полях сражений, так и в работе тыла [4]. И сегодня школьники живут в информационном пространстве, наводненном попытками Запада переписать, исказить историю Второй мировой войны. Кроме того, все меньше остается очевидцев той эпохи, которые могли бы подрастающему поколению напрямую, непосредственно поведать о том, как это все было на самом деле.

Проект состоит из двух заданий. Задание № 1 – Анкета «Мы помним». В ней нужно отразить все, что помнят в семье о ее членах-свидетелях Великой Отечественной войны (ветеранах, павших, тружениках тыла, детях войны). Задание № 2 предлагает на выбор: а) аудио рассказ о ком-либо из родственников или знакомых-свидетелях событий либо аудио рассказ свидетеля войны; б) предметы-свидетели войны с рассказом о том, кому они принадлежали, как сложилась их судьба; в) рассказ о Великой Отечественной войне (со слов родственников или из непосредственной беседы учащегося со свидетелем событий).

Подготовительный этап включает в себя посещение школьного музея, знакомство с экспозициями, посвященными истории Великой Отечественной войны, а также знакомство с литературными произведениями, посвященными Великой Отечественной войне; в том числе с главами повести А. Лиханова «Мамочкин сынок» [7]. Выбор данного произведения обусловлен следующими причинами:

1) главному герою повести, от имени которого ведется повествование, на начало войны всего 6 лет, его восприятие мира, его переживания понятны и близки сегодняшнему младшему школьнику;

2) произведение написано не с позиции жертвы, озлобившейся и ищущей отмщения (что характерно сегодня на Западе, для потомков павших, переживших Вторую мировую войну и конкурирующих в политической борьбе за статус жертвы [1; 20]), а, выражаясь словами самого автора, «как добрая память о живших, страдавших, ушедших. О том, как все было... Как моя мамочка вырастила, охранила и спасла меня» [7]. Оно подает пример взаимной поддержки, жертвенной любви, что особенно важно в формировании позитивной национальной картины мира в эпоху потребительства, инфантилизма и эгоцентризма;

3) произведение задает определенный контекст для беседы младшего школьника со свидетелями войны. Сегодня мы переживаем конец «эпохи очевидцев» [1]. Те, кто еще с нами, чаще всего уже не воины, а дети войны. Они еще могут поведать о том, как все было, поспособствовать приобретению живых впечатлений, которые останутся в памяти подрастающего поколения. Это важно еще и потому, что судьбы этих людей (детей войны) до сих пор мало попадались в поле зрения исследователей [4].

Работа над проектом показала, что обращение к истории Великой Отечественной войны,

к истории своей семьи вызвал неподдельный интерес. Во многих семьях и сегодня школьники, и их родители впервые откровенно говорили со своими родственниками, пережившими войну; о том, что они переживали и на фронте, и в тылу, и будучи взрослыми, и совсем маленькими детьми.

Это позволяет сегодняшнему младшему школьнику воспринимать события Великой Отечественной войны как часть истории своей семьи, своей личной биографии («Если бы жители села выдали немцам мою прабабушку Зину, то сейчас не было бы моей бабушки, моего папы, меня, моей сестры и моего братика» – из рассказа ученицы 2 класса).

В ходе проекта родились также идеи проведения акции «Путь к Победе» и издание книги «Учителя в шинелях», посвященной памяти учителей нашей школы, участвовавших в Великой Отечественной войне. В осуществлении этих идей приняла участие вся школа.

21 ноября 2020 г. в школе состоялось открытие музея князя М.И. Воротынского, полководца и военачальника XVI века. В экспозициях были использованы результаты проектного задания «Первый Воротынский»: макеты средневекового русского города (крепостные стены, сторожевые башни, жилища, оружие, орудия труда, народные костюмы, домашняя утварь), рисунки-коллажи «Наша семья готовится к Михайлову дню» (учащимся при этом предлагалось перенестись на машине времени в XVI век, в древний Воротынский и изобразить всех членов семьи в костюмах того времени).

К сожалению, в условиях пандемии нам не удалось реализовать деятельность региональной инновационной площадки полностью. Вместе с тем полученные нами результаты позволяют говорить о том, что психолого-педагогическое сопровождение развития компетентности родителей как участников образовательного процесса может эффективно осуществляться в контексте социального проекта, интегрированного в образовательную программу.

Современное российское общество наделило родителей преимущественным правом на обучение и воспитание ребенка и возложило ответственность за основы его интеллектуального, нравственного и физического развития. Проведенное нами исследование показало на примере родителей младших школьников, что они далеко не всегда способны эффективно воспользоваться своими правами вследствие недостаточной собственной педагогической компетентности, а именно: им зачастую не достаёт осведомленности о целях и задачах образовательных программ

и отдельных учебных заданий, образовательных технологий.

Многие родители не владеют навыками родительско-детского взаимодействия, способствующего овладению младшим школьником учебной деятельностью. Кроме того, сложившаяся в школьном образовании практика конкурсов, рейтингов, ориентирующая на индивидуальный успех, провоцирует и учеников, и их родителей на «сдвиг мотива на цель», подмену учебных целей на цель быть лучшим по конечному результату (например, в ситуации выполнения проектных заданий), что не может способствовать формированию универсальных учебных действий, саморегуляции.

В нашей работе показано, что психолого-педагогическое сопровождение развития компетентности родителей успешно может осуществляться в контексте их участия в социальном проекте, интегрированном в образовательную программу. Участие в совместной деятельности, направленной на общую значимую цель, позволяет родителю реально почувствовать себя ответственным за создание образовательного пространства для собственного ребенка, а синергия, взаимная поддержка, возникающие в социальной группе (коллективе) способствуют овладению необходимой информацией и навыками, для выстраивания адекватного родительско-детского взаимодействия.

Совместная работа ребенка и родителя над проектом способствовала также развитию семьи как коллектива, где есть общая цель и где все нужны друг другу. А.С. Макаренко еще в 30-е годы XX века писал, что проблемные дети прежде всего в тех семьях, где отсутствует совместный труд, нет семьи как коллектива. В XXI веке для ребенка еще меньше шансов жить в семье, где он включен в общее дело, которое воспитывает ответственность перед другими, чувство сопричастности. Есть основание говорить, что оскудевшая в этом отношении социальная ситуация развития ребенка и является во много причиной дефицита произвольной регуляции, инфантилизма и эгоцентризма.

Опыт реализации социального проекта «Моя школа» показал, что пока у россиян на генетическом уровне сохраняется определенная потребность в совместном движении вперед к общей цели, потребность воспитывать, ориентируясь на отечественные духовно-нравственные ценности. Вместе с тем движение в этом направлении требует глубокой, честной рефлексии того, насколько далеко мы зашли в увлечении либеральными установками селфи-педагогики в обучении, воспитании и административном

управлении образовательной организацией. Вопрос «Кого и как мы собираемся обучать и воспитывать?» – это не только и не столько повод для теоретических споров. Отвечать на него следует, оценивая реальную сложившуюся социальную ситуацию, делая акцент на конкретные,

потенциально эффективные технологии, учитывая отечественный опыт, традиции и необходимые при этом педагогические компетенции родителей как участников образовательного процесса.

Список литературы:

1. Ассман, А. Новое недовольство мемориальной культурой. – М.: Новое литературное обозрение, 2016. – 232 с.
2. Бердяев, Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
3. Вагин, Д.Ю. Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в российском обществе // *Дискуссия*. – 2016. – № 7(70). – С. 52-58.
4. Война глазами детей. Свидетельства очевидцев: сборник [ответственный составитель: Н. К. Петрова]. – М.: Вече, сор. 2018. – 381 с.
5. Горлова, Е.Л. Психологический возраст ребенка как основание для проектирования стратегий развития родительской компетентности // *Национальный психологический журнал*. – 2013. – №2. – С. 134-141.
6. Леонтьев, Я.Ю., Романенко, В.А., Романенко, Ф.Ф. Ценностно-смысловые установки современных российских школьников и задачи патриотического воспитания // *ФГОС: опыт реализации в Калужской области*. – Калуга: КГИМО, 2011. – С. 221-229.
7. Лиханов, А. Мамочкин сынок // *Русские мальчики: роман*. – Наш современник, 2018. – № 2. – С. 6-51.
8. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А.С. Макаренко; редкол. М.И. Кондаков и др. – М.: Педагогика, 1983-1986.
9. Плахова, Т.В. Проектное управление целенаправленными воспитательными системами // *Практика административной работы в школе*. – 2020. – № 8. – С. 50-57.
10. Новая иллюстрированная энциклопедия: в 20 т. – М: Большая Российская энциклопедия, 2000. – С. 117.
11. Остапенко, А. Человек между восхождением и нисхождением. Воспитательный вектор не может быть неопределенным столь долго // *Воспитание школьников*. – 2020. – № 8. – С.3-15.
12. Романенко, В.А. Готовность к обучению в школе в контексте ценностных установок участников образовательного процесса // *Воспитание и обучение детей младшего возраста: материалы Второй международной научно-практической конференции*. – М., 2013. – № 1. – С. 83-84.
13. Романенко, В.А., Ломакина, М.В., Гольгина, Л.А. Работа с семьей как условие формирования национальной картины мира младших школьников // *Создание читательской среды как необходимое условие повышения качества образования: поиск резервов развития в новую цифровую эпоху: материалы региональной научно-практической конференции*. – Калуга: Эйдос, 2020.
14. Романенко, В.А., Ломакина, М.В., Гольгина, Л.А. Социально-значимый проект как инструмент и условие воспитания младших школьников // *Вестник Калужского Университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки*. – 2020. – Т. 3. – Вып.4. – С.12-20.
15. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников: учебное пособие. – Самара: Учебная литература», 2004. – 80 с.
16. Слободчиков, В.И. Антропологические перспективы отечественного образования. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.
17. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakonobobrazovanii.ru/>.
18. Федеральный закон О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся” № 304-ФЗ от 31 июля 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788>.
19. Шишова, Т.Л. Чтобы ребенок не был трудным: воспитание детей от 4 до 14 лет. – Клин: Христианская жизнь, 2008. – 575 с.
20. Giesecke, D., Welzer, H. Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. – Hamburg, 2012. – S. 166.

V.A. Romanenko, E.V. Obukhova, L.A. Galygina

COMPETENCE OF PARENTS AS PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: The article analyzes the problems of the parents' effectiveness as participants of the educational process. On the example of primary schoolchildren's parents, it is shown that despite the fact that in our society they are given the primary right for the education of their own child and are responsible for the basics of his intellectual, physical and personal development, many of them do not have the necessary pedagogical competence for this, which is due to insufficient awareness of the goals of modern education, specific educational technologies, and insufficient development of the skills necessary for providing adequate medical care to the child, substitution of educational motivation for the motive to be the best in the final result of the educational task.

The article presents the results of testing the author's program of psychological and pedagogical support for the development of the parents' competence as participants of the educational process in the context of the implementation of a social project integrated into the program of primary general education. The social project was aimed at solving the real problems of the development of the educational organization. The testing showed that participation in joint activities aimed at a common significant goal allows the parent really to feel responsible for creating an educational space for his own child; and the synergy, mutual support that arise in the social group, contribute to the acquisition of the necessary information and the skills of effective parent-child interaction, contributing to the mastering of educational activities by the primary schoolchildren, the development of his self-regulation, the revival of domestic spiritual and moral traditions of education.

Key words: parental competence, parent-child interaction, upbringing, educational activity, primary school age.

References:

1. Assman, A. Novoye nedovolstvo memorialnoi kulturoi. – M.: Novoye literaturnoye obozreniye. 2016 – 232 p.
2. Berdyaev, N.A. Istoki i smysl russkogo kommunizma. Reprintnoye vosproizvedeniye izdaniya / MCA-PRESS, 1955 – M.: Nauka, 1990. – 224 p.
3. Vagin, D.Yu. Mezhpokolencheskaya preemstvennost dukhovno-nravstvennykh tsennostei v rossiiskom obshchestve // Diskussiya. – 2016. № 7 (70). – p. 52-58.
4. Voina glazami detei. Svidetelstva ochevidtsev. – M.: Veche, 2018 – 384 p.
5. Gorlova, E.L. Psikhologichesky vozrast rebyonka kak osnovaniye dlya proyektirovaniya strategy razvitiya roditelskoi kompetentnosti // Natsionalny psikhologichesky zhurnal №2 2013, p.134-141.
6. Leontyev, Ya.Yu., Romanenko, V.A., Romanenko, F.F. Tsennostno-smyslovye ustanovki sovremennykh rossiiskikh shkolnikov i zadachi patrioticheskogo vospitaniya // FGOS: opyt realizatsii v Kaluzhskoi oblasti. – Kaluga: KSIME, 2011, P. 221-229.
7. Likhanov, A. Mamochkin synok. Povest iz romana “Russkiye malchiki” // Nash sovremennik, 2018 № 2, P. 6-51.
8. Makarenko, A.S. Pedagogicheskiye sochineniya v 8 tomakh. M.: Pedagogika, 1983-1986.
9. Plakhova, T.V. Proyektnoye upravleniye tselenapravlennymi vospitatelnymi sistemami // Praktika administrativnoi raboty v shkole, 2020 №8, p. 50-57.
10. Novaya ilustrirovannaya entsiklopediya. V.4, p. 117, M.: Nauchnoye izdatelstvo “Bolshaya Rossiiskaya entsiklopediya”, 2000.
11. Ostapenko, A. Chelovek mezhdru voskhozhdeniyem i niskhozhdeniyem. Vospitatelnyy vector ne mozhet byt neopredelyonnym stol dolgo // Vospitaniye shkolnikov. – 2020, №8. – P.3-19.
12. Romanenko, V.A. Gotovnost k obucheniyu v shkole v kontekste tsennostnykh ustanovok uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa // Sbornik materialov Vtoroi ezhegodnoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii “Vospitaniye i obucheniyetei mladshogo vozrasta” (December 6-7, 2012, Moscow).
13. Romanenko, V.A., Lomakina, M.V., Golygina, L.A. Rabota s semyei kak usloviye formirovaniya natsionalnoi kartiny mira mladshikh shkolnikov // Sozdaniye chitatelskoi sredy kak neobkhodimoye usloviye povysheniya kachestva obrazovaniya: poisk rezervov razvitiya v novuyu tsifrovuyu epokhu. Tezisy dokladov regionalnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Kaluga: PH “Eidos” 2020 p.
14. Romanenko, V.A., Lomakina, M.V., Golygina, L.A. Sotsialno-znachimyiy projekt kak instrument i

usloviye vospitaniya mladshikh shkolnikov // Vestnik Kaluzhskogo Universiteta. Seria 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. Volume 3. Issue 4. – 2020. P.12-20.

15. Savenkov, A.I. Metodika issledovatel'skogo obucheniya mladshikh shkolnikov. – Samara: PH “Uchebnaya literatura”, 2004, 80 p.
16. Slobodchikov, V.I. Antropologicheskiye perspektivy otechestvennogo obrazovaniya. – Ekaterinburg: PD Ekaterinburg Diocese, 2009, 264 p.
17. Federal Law “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii” on 29.12.2012 N 273-FZ <http://zakonobrazovani.ru/>
18. Federal Law “O vnesenii izmeneniy v Federalny zakon “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii” po voprosam vospitaniya obuchayushchikhsya” № 304-FZ “ on July 31, 2020г. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788>.
19. Shipova, T.L. Chtoby rebyonok ne byl trudnym. Vospitaniye detei ot 4 do 14 let. Klin, “Khristianskaya zhizn”, 2008, 575 p.
20. Giesecke, D., Welzer, H. Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg, 2012. – P. 166.

Н.А. Чикалов

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПОВЕДЕНИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация: Целью данного исследования была адаптация опросника «Стили родительского воспитания с измерениями» (PSDQ) для использования на русском языке. Оригинальный опросник был разработан для оценки стилей воспитания в 1995 году. В обзоре исследований, в которых применялся инструмент, было определено влияние родителей и их стилей воспитания на поведение детей. Был проведен опрос 770 родителей и опекунов с помощью русской версии опросника, а также была проверена валидность и надежность шкал. Анализ конвергентной и критериальной валидности позволил нам оценить данную версию как соответствующую теоретическим взглядам на стили воспитания. Для анализа надежности оценивались внутренняя согласованность и ретестовая надежность. Коэффициент альфа Кронбаха составил 0,84 для авторитарного стиля, 0,75 для авторитетного и 0,62 для разрешающего стиля. Ретестовая надежность оценивалась путем сравнения двух отчетов 472 родителей, полученных со средним интервалом в 1 год. Ретестовая надежность для авторитетного стиля составила 0,57, для авторитарного стиля 0,55 и для разрешительного стиля 0,45 ($p < 0,000001$). Данные результаты показывают, что русскоязычная версия опросника имеет приемлемую валидность и надежность.

Ключевые слова: стили родительского воспитания, опросник «Стили родительского воспитания» (PSDQ), русская версия опросника «Стили родительского воспитания» (PSDQ), валидность, надежность.

Введение

Важной проблемой обеспечения социально-психологического благополучия детей-сирот в приемных семьях, достижения гармоничного климата в воспитании является изучение родительских стилей воспитания, внедрения в семейную практику более безопасных и конструктивных способов взаимодействия между взрослым и ребенком. Для решения данной проблемы большую помощь может оказать профессиональные диагностические методики. В данной статье описаны результаты использования новой, специально переведенной и адаптированной методики для диагностики стилей семейного воспитания у родителей.

Обзор литературы

Под стилем родительского воспитания подразумеваются наиболее характерные модели отношений родителей к ребенку. Согласно Л. Дарлингу и Л. Стейнбергу, стили родительского воспитания можно рассматривать как «совокупность отношений к ребенку, которые передаются ребенку и создают эмоциональный климат, в котором проявляется поведение родителей» [10, с. 493]. Родители применяют определённые средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия с детьми. Эти модели описываются как «авторитетный», «авторитарный» и «разрешающий» («попустительский») стили.

Диана Баумринд так описывает стили родительские стили воспитания [6, с. 22-23]:

«Авторитарный»

Авторитарный родитель пытается: формировать, контролировать и оценивать поведение и отношения ребенка в соответствии с набором стандартов поведения, обычно абсолютных стандартов, теологически мотивированных и сформулированных высшим авторитетом. Он ценит послушание как добродетель и предпочитает наказания и насильственные меры по сдерживанию воли там, где действия или убеждения ребенка противоречат тому, что он считает правильным. Он верит в привитие таких инструментальных ценностей, как уважение к авторитетам, уважение к работе и уважение к сохранению порядка и традиционного уклада. Он не поощряет словесного общения с ребенком, полагая, что тот должен принимать его слова за то, что является правильным и верным.

Авторитетный

Авторитетный родитель, в отличие от Авторитарного родителя, пытается: направлять деятельность ребенка, но в рациональной, проблемно ориентированной манере. Он поощряет общение и словесные обсуждения и делится с ребенком объяснением политики его действий. Он ценит и экспрессивные, и инструментальные атрибуты так же, как и автономную волю, и согласованность в дисциплине. Поэтому он проявляет твердый контроль в тех

точках, где происходят расхождения между детьми и родителями, но не окружает ребенка ограничениями. Он признает свои собственные особые права как взрослого, но признает также индивидуальные интересы ребенка и его особые способы поведения. Авторитетный родитель не только поощряет сегодняшние качества, имеющиеся у ребенка, но также устанавливает стандарты и для будущего поведения. Он использует рассуждения и объяснения так же, как и власть для достижения своих целей. Он не руководствуется в решениях согласованными мнениями группы или желаниями отдельного ребенка; но также не считает себя безошибочным или вдохновенным Богом.

Разрешающий

Разрешающий родитель пытается вести себя в лишенной наказаний, принимающей и поощряющей манере по отношению к импульсам, желаниям и действиям ребенка. Он консультируется с ребенком по политике решений и дает объяснения для семейных правил.

Он предъявляет мало требований по отношению к ответственности в домашней жизни и упорядоченному поведению.

Он представляет себя ребенку в виде ресурса, которым он может воспользоваться по своему желанию, а не как активный агент, ответственный за формирование и изменение нынешнего или будущего поведения ребенка.

Он позволяет регулировать ребенку свою активность настолько, насколько это возможно, избегает мер по контролю и не побуждает его подчиняться стандартам, определяемым извне».

В 1983 году Э. Маккоби и Дж. Мартин обобщили данные опросников по родительскому поведению, обнаружив 2 основных фактора: требовательность (demandingness) и отзывчивость (responsiveness).

Это позволило им построить типологию для 4 стилей родительского поведения: Авторитетного, Авторитарного, Разрешающего и Индифферентного.

Таблица 1 – Типология стилей родительского воспитания Э. Маккоби и Дж. Мартина

	Высокая отзывчивость	Низкая отзывчивость
Высокая требовательность	Авторитетный	Авторитарный
Низкая требовательность	Разрешающий	Индифферентный

В более поздних работах, учитывая разработку ее концепции Э. Маккоби и Дж. Мартина, Диана Баумринд рассматривает также как основной прототип «отвергающий-пренебрегающий» среди других прототипов стилей родительского поведения, который ранее встречался и в ее прежних работах.

В поздних своих работах Диана Баумринд предлагает следующую классификацию [8, с. 62]:

«Авторитетные родители одновременно требовательны и отзывчивы. Они контролируют и устанавливают четкие стандарты поведения своих детей. Они напористы, но не навязчивы и не ограничивают себя. Их дисциплинарные методы, скорее, поддерживают, чем наказывают.

Они хотят, чтобы их дети были напористыми и социально ответственными, самостоятельными и склонными к сотрудничеству.

Авторитарные родители требовательны и директивны, но не отзывчивы. Они ориентированы на послушание и статус и ожидают, что их приказы будут исполняться без объяснения причин. Они обеспечивают упорядоченную обстановку и четкий набор правил, а также

тщательно следят за деятельностью своих детей. Не все директивные или традиционные родители являются авторитарными.

Разрешающие (Permissive), или недирективные, родители более отзывчивы, чем требовательны. Они снисходительны и не являются традиционными, не требуют зрелого поведения, допускают значительную самостоятельность и избегают конфронтации.

Отвергающие-пренебрегающие, или отстраненные, родители не являются ни требовательными, ни отзывчивыми. Они не структурируют и не контролируют ситуацию, не поддерживают ее, но могут активно отвергать или вообще пренебрегать своими обязанностями по воспитанию детей».

Д. Баумринд характеризует родительскую требовательность как поведение, предполагающее использование прямой конфронтации и контроля, модель твердой и последовательной дисциплины и высокие требования к зрелости ребенка, а родительскую отзывчивость как окружающую ребенка аффективную теплоту, когнитивную отзывчивость, привязанность и связь, безусловное принятие, чувствительное созвучие, сопричастность и взаимность.

Стили воспитания у родителей могут оказывать влияние на изменение поведения и формирование личности их детей. За последние десятилетия были собраны обширные данные, описывающие влияние стилей воспитания на поведение детей, основные выводы которых представлены далее.

Авторитетный стиль. Дети авторитетных родителей адаптированы лучше других. Они более уверены в себе, полностью себя контролируют, социально компетентны. У этих детей развивается высокая самооценка, хорошие социальные навыки, они учатся в школе значительно лучше детей из других семей [3, с. 440]. По данным Л. Штейнберга, эти дети также демонстрируют более высокую уверенность в себе, имеют меньшие показатели депрессии и тревоги, антисоциального поведения, включая делинквентность и употребление психоактивных веществ [15, с. 8].

Авторитарный стиль. Дети авторитарных родителей, по наблюдениям Д. Баумринд, отличаются замкнутостью и робостью, не стремятся к независимости, боязливы и угрюмы, непритязательны и раздражительны. В подростковом возрасте эти дети, особенно мальчики, могут очень бурно реагировать на запрещающее и карающее окружение, в котором их растили, становясь агрессивными и непослушными. Девочки обычно остаются пассивными и зависимыми [3, с. 440].

Разрешающий стиль. Дети либеральных родителей склонны потакать своим слабостям, нетребовательны к себе, на людях могут вести себя неадекватно и импульсивно, могут проявлять агрессию и непослушание. В некоторых случаях они становятся активными, решительными и творческими людьми [3, с. 440].

Индифферентный стиль. Дети индифферентных родителей могут дать волю своим разрушительным импульсам. Среди них много подростков, склонных к делинквентному поведению [3, с. 440].

Методы исследования

В качестве более подробной информации можно предложить обзор данных [12], полученных из разных стран в 1995-2012 гг. с помощью опросника «Стили родительского воспитания» К. Робинсона и др. [13]. Оригинальное название методики: «Опросник «Стили родительского воспитания с измерениями» («Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)»), или просто «Опросник «Стили родительского воспитания» («Parenting Styles Questionnaire (PSQ)»), авторы – Робинсон и др. (Robinson, C. S., Mandlaco, B., & Olsen, S. F.)). Опросник основан

на классической теории стилей родительского воспитания Дианы Баумринд. Адаптация русской версии опросника для родителей и опекунов проводится Чикаловым Н.А. в ГКУ КО Центр «Содействие».

Также в нашей стране используется методика «Подростки о родителях» (ADOR) для получения выводов о возможных влияниях стиля родительского воспитания на поведение детей по восприятию родителей [1]. В качестве исследовательского инструмента используется «Анкета для родителей на выявление типичных способов воспитательного воздействия на ребенка» [2].

На основании обзора данных применения опросника «Стили родительского воспитания» [12] были сделаны следующие выводы:

Авторитетный стиль положительно связан со следующими характеристиками:

Адаптивное поведение, Склонность к деятельности в сфере воспитания детей, Открытость детей, Активность детей, Близость, Эмпатия, Доброта, Психологическое благополучие матерей, Уровень образования у родителей, Духовность родителей, Позитивное самовосприятие, Качество в отношениях, Ответственность, мониторинг и моделирование, Школьные достижения, Общественное признание, Поддержка.

Авторитетный стиль имеет отрицательные связи с характеристиками:

Дистресс, Проблемы в экстернальном поведении, Гиперактивность/невнимательность, Неуважение, Минимизирующие и карательные реакции, Просоциальная ложь у детей, Введение ограничений, Социальное функционирование, Питание детей, вызванное эмоциональными причинами.

Шкалы «Принятие», «Объяснения поведения», «Тепло» входят как элементы в авторитетный стиль.

Шкала «Принятие» положительно связана с эмпатией и позитивным самовосприятием.

Шкала «Объяснения поведения» положительно связана с Эмпатией и Чувством вины, отрицательно с показателями Питания детей, вызванного эмоциональными причинами.

Шкала «Тепло» положительно связана с Эмпатией и Позитивным самовосприятием, отрицательно с показателями Дистресса, Гиперактивности, Трудностями в отношениях с ровесниками, Застенчивости, показателями Питания детей, вызванного эмоциональными причинами [12, с. 481].

Авторитарный стиль положительно связан со следующими характеристиками:

Агрессия, Гнев/фрустрация, Эмоциональность ребенка, Нарушение регуляции, Неуважение, Симптомы расстройства пищевого поведения, Проблемы в экстермальном поведении, Проблемы в интернальном поведении, Гиперактивность, Родительские убеждения, Ограничение, давление в сфере питания.

Авторитарный стиль имеет *отрицательные* связи с характеристиками:

Активность ребенка, Усиленный контроль, Эмпатия, Отслеживание, Позитивное самоощущение, Качество отношений, Школьные достижения, Социальная компетентность, Поддержка, Духовность.

Шкалы «Телесные наказания», «Наказания без разъяснений», «Вербальная враждебность» входят как элементы в авторитарный стиль.

Шкала «Телесные наказания» положительно связана с характеристиками: Агрессия, Проблемы в экстермальном поведении, Проблемы в интернальном поведении, Гиперактивность, Процесс становления жертвой насилия у ровесников, отрицательно связана с Эмпатией, Позитивным самовосприятием, Дистрессом.

Шкала «Наказания без разъяснений» положительно связана с характеристиками: Агрессия, Питание детей, вызванное эмоциональными причинами, Нарушение регуляции, Неуважение, Проблемы в экстермальном поведении, отрицательно связана с Отстраненностью.

Шкала «Вербальная враждебность» положительно связана с характеристиками: Приемлемое социальное поведение, Проблемы в экстермальном поведении, отрицательно с Эмпатией, Позитивном самовосприятии [12, с. 482].

Разрешающий стиль положительно связан со следующими характеристиками:

Агрессия, Нарушение регуляции, Симптомы расстройства пищевого поведения, Проблемы в экстермальном поведении, Проблемы в интернальном поведении, Запреты, Поддержка.

Разрешающий стиль *отрицательно* связан с характеристиками: Ожирение у детей, Образование родителей, Позитивное самовосприятие, Социальная компетентность [12, с. 483].

Обобщая данные, можно было сделать следующие выводы. Авторитарный стиль и его субшкалы положительно связаны с адаптивным поведением, с психологическими или подобными этим характеристиками, в то время как они отрицательно связаны с дезадаптивным поведением и психологическими или психическими расстройствами, или схожими характеристиками.

Для авторитарного стиля были свойственны противоположные закономерности. Разрешающий стиль положительно ассоциировался с дезадаптивным поведением и психологическим дистрессом. Однако он также положительно был связан с таким адаптивным качеством, как поддержка [12, с. 485].

Применение этого опросника в России у родителей дошкольников (дети от 3,5 до 6,5 года) позволило установить положительные связи между открытой агрессивностью детей и выраженностью авторитарного стиля у родителей; также агрессивность была связана с холодностью родителей (особенно отца), «психологическим контролем» (манипуляцией) и уровнем конфликтов в семье между сыновьями [11].

Данные применения в нашей стране методики «Подростки о родителях» (ADOR) также позволяют сделать заключение о возможных влияниях стиля родительского воспитания на поведение детей [1].

Гиперопека и чрезмерность санкций родителей воспринимаются их сыновьями как элементы авторитарного стиля. Недостаточность запретов и санкций воспринимаются как элементы разрешающего стиля [1, с. 143]. У дочерей чрезмерность санкций воспринимается как элементы авторитарного стиля, а недостаточность санкций – как элементы разрешающего стиля [1, с. 144].

Невротические расстройства у подростков сопровождаются высокой выраженностью авторитарного стиля отца (особенно у дочерей) [1, с. 128], а риск делинквентного поведения меньше у подростков, у отцов которых более выражен разрешающий стиль согласно данным 1996 г. [1, с. 110].

Результаты и дискуссия

Авторы методики «Стили родительского воспитания» (PSDQ) (Клайд К. Робинсон и др.) указывают, что она специально разработана для эмпирической оценки 3-членной типологии Дианы Баумринд у родителей детей дошкольного и школьного возраста. Также были предприняты усилия для выявления групп специфических родительских практик, находящихся в рамках контекста каждого из типов.

В основе методики лежат ранние исследования Блока с помощью его инструмента – Отчета о практиках детского воспитания (Child-rearing Practices Report), 91-пунктовой методики с Q-сортировкой. Авторы опросника «Стили родительского воспитания» (PSDQ) в ходе разработки добавили к методике Блока свои 43 новых пункта. Новые пункты были созданы на основе

концептуализации типологий и найдены в современной литературе с учетом их очевидной валидности. Итоговая полная форма опросника включала 62 пункта, также была на его основе разработана краткая форма с 32 пунктами [14]. В опроснике предлагается оценить частоту (от «никогда» до «всегда») применения по отношению к ребенку в семье родительских практик разных стилей воспитания. Рассматриваются действия в отношении ребенка 2-х лет и старше.

Опросник зарекомендовал себя как эффективный кросс-культурный инструмент для измерения стилей родительского воспитания не только в англоязычных странах (США, Австралия, Канада, Великобритания), но и во многих других странах мира (Россия, Индия, Китай, Турция, Греция, Кипр, Таиланд, Иран, Новая Зеландия и др.) [12; 13]. В ГКУ КО Центр «Содействие» (г. Калуга) нами проводится работа по адаптации русской версии опросника для родителей и опекунов. Результаты предыдущих наших исследований авторитарной личности и адаптации методик для ее изучения были отражены в статье «Авторитарная личность: методики исследования» [4].

В нашей адаптации опросника в стиль «Авторитетный» были включены отдельные измерительные шкалы: «Тепло» (Проявление теплоты в отношении к ребенку (пример пункта: «Хвалю, когда ребенок хорошо себя ведет»)); «Принятие» (Принятие личности ребенка (пример пункта: «Позволяю ребенку внести свой вклад в правила, по которым живет семья»)); «Объяснение причин поведения» (Объяснение и обсуждение с ребенком правил и причин поведения (пример пункта: «Объясняю ребенку, как мы воспринимаем его хорошее и плохое поведение»)).

В стиль «Авторитарный» были включены шкалы «Директивность и вербальная враждебность» (Высказывание ребенку обязательных требований и угроз (пример пункта: «Требую, чтобы ребенок сделал, что я ему сказал(а)»); «Наказания и насилие» (Применение неприятных и нежелательных мер (санкций, физической силы, власти) в отношении к ребенку в ответ на его неуютное родителю поведение (пример пункта: «Использую в качестве наказания угрозы, практически без объяснений»)). Особенностью данной методики является структурно-логическое включение оценки применения некоторых методов телесных наказаний, потенциально способных нанести значительный вред здоровью ребенка. Эти способы относятся к ав-

торитарному стилю и образуют субшкалу «Телесные наказания» (пример пункта: «Шлёпаю ребенка, когда он не слушается»).

В «Разрешающий» стиль вошла единственная шкала, поскольку оригинальный набор пунктов не был точно воспроизведен из-за специфики выборки российских опекунов, а не кровных родителей США. Для повышения надежности измерения шкалы также были добавлены 5 новых пункта, соответствующих теоретической модели разрешающего стиля воспитания. Высокие показатели по шкале «Разрешающий стиль», в русской версии, указывают на выбор стиля, многое разрешающего ребенку, терпимое и снисходительное отношение к особенностям его поведения, меньшее количество запугиваний (пример пункта: «Балую ребенка»).

Валидность и надежность шкал русской адаптированной версии опросника «Стили родительского воспитания» (PSDQ). В результате адаптации была получена 46-пунктовая русская версия, повторяющая в целом 3-факторную структуру оригинального англоязычного опросника.

Исследование проводилось в 2015-2020 годах на репрезентативных выборках приемных родителей и опекунов Калужской области. Полученная факторная структура соответствовала с высокой степенью значимости как полной (коэффициент канонической корреляции факторных нагрузок пунктов версий для 3-х факторов 0,86, $p < 0,000001$), так и краткой оригинальным формам (коэффициент канонической корреляции факторных нагрузок пунктов версий для 3-х факторов 0,96, $p < 0,000001$).

Разработчики оригинальной версии опросника указывают на его очевидную валидность: она должна оставаться высокой при условии достаточной психологической точности перевода.

Использование Анкеты «на выявление типичных способов воспитательного воздействия на ребенка» позволило провести сопоставления методов и практик воспитания, представленных в опроснике «Стили родительского воспитания». Факторный анализ данных по частоте применения различных распространенных воспитательных методов показывает, что два первых фактора, имеющих наибольший вес, образуют 2 группы методов: методы поощрения и принуждения, которые сопоставимы с 2 стилями родительского воспитания. Эти факторы формируют следующие шкалы: шкалу «Методы авторитарного стиля» («Приказ, команда», «Угрозы», «Предупреждения», «Обзывание, насмешка», «Обида на ребенка», «Наказания», «Физические наказания» – методы принуждения и насилия)

шкалу «Методы авторитетного стиля» («Похвала», «Утешение», «Обращение в шутку», «Анализ поведения», «Уговоры» – методы поощрения и помощи).

Эти шкалы имеют наиболее высокие корреляции (со значимостью $p < 0,000001$) с соответствующими шкалами стилей опросника «Стили родительского воспитания» (см. Таблицу 2). Комбинированный коэффициент для методов воздействия, построенный на вычитании из показателей шкалы «Методы авторитетного стиля» показателей шкалы «Методы авторитарного стиля», имеет более высокий коэффициент для шкалы «Авторитетный стиль» (0,40). Это объясняется тем, что применение методов авторитетного стиля для его реализации требует

снижение частоты применения методов авторитарного стиля; для реализации авторитарного стиля высокая частота применения его методов является достаточной.

Шкала разрешающего стиля имеет положительные корреляции как с применением методов авторитарного стиля, так и методов авторитетного стиля, занимая промежуточное между двумя стилями положение (см. Таблицу 2). Шкала разрешающего стиля близка к Шкале авторитетного стиля в том аспекте, что имеет положительные корреляции с низким уровнем проблем в воспитании детей в семье и низким уровнем желаний отказаться от опеки ребенка (см. Таблицу 3).

Таблица 2 – Показатели валидности шкал русской адаптации опросника «Стили родительского воспитания» (PSDQ) (Клайд К. Робинсон и др.) (Калужская область, приемные родители, 301 чел., 2015-2017 гг.)

№ п/п	Шкалы опросника «Стили родительского воспитания» (PSDQ)	Шкала 1 «Методы авторитетного стиля»	Шкала 2 «Методы авторитарного стиля»	Комбинированный коэффициент для методов воздействия (Шкала 1 – Шкала 2)	«Частота конфликтов в семье»
1.	Авторитетный стиль	0,28****	-0,25***	0,40****	-0,13*
2.	Авторитарный стиль	0,06	0,47****	-0,27***	0,27***
3.	Разрешающий стиль	0,23***	0,18**	0,07	-0,01
	Шкалы Авторитетного стиля				
4.	Принятие	0,24***	-0,24***	0,36****	-0,16**
5.	Теплота	0,23***	-0,25***	0,36****	-0,15**
6.	Объяснение причин поведения	0,21***	-0,09	0,24***	-0,05
	Шкала Авторитарного стиля				
7.	Наказания и насилие	0,02	0,50***	-0,33****	0,29****
8.	Директивность и вербальная враждебность	0,09	0,39***	-0,20***	0,22***
9.	Телесные наказания	0,03	0,36***	-0,23***	0,24***
	Дополнительно				
10.	Шкала разрешающего стиля (неадаптированная)	0,10	0,16*	-0,02	0,03

*Примечание: значимость коэффициентов корреляции Пирсона, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, **** $p < 0,00001$*

Кроме измерения частоты методов воспитательных воздействий, были также получены оценки по таким параметрам: «Частота конфликтов в семье» (Вопрос «Как часто бывают конфликты в Вашей семье?» с ответами от «никогда» до «часто»); «Уровень проблем воспитания в семье» (Ответы на вопрос «Оцените, пожалуйста, насколько серьезные трудности Вы испытываете в воспитании детей, принятых в Вашу семью»),

«Установка на избегание применения физических наказаний» (Отрицательные ответы на вопрос: «Считаете ли Вы, что физические наказания в определенных случаях необходимы и идут на пользу»). Также использовались шкалы для фиксации фактов переживания себя жертвой жестокого обращения – «Жертвы насилия и пренебрежения (до 18 лет)» и «Жертвы насилия и пренебрежения (с 18 лет)» (сумма положительных ответов на вопросы: «Чувствовали ли Вы на себе

безразличное или пренебрежительное отношение в семье?», «Приходилось ли Вам терпеть унижения, оскорбления в семье?», «Помните ли Вы случаи, когда бы родные и близкие оставляли Вас без защиты в то время, когда Вам реально угрожала опасность?») [5].

В результате корреляционного анализа было выявлено, что показатели шкалы «Авторитетный стиль» положительно взаимосвязаны с низким уровнем проблем воспитания в семье (особенно для пунктов шкалы «Теплота»), низким уровнем желания отказаться от опеки ребенка (особенно для пунктов шкалы «Теплота»), с низкой частотой конфликтов в семье (особенно для пунктов шкалы «Принятие»), с установкой

на избегание физического насилия (только для пунктов шкалы «Принятие»).

Показатели шкалы «Авторитарный стиль» (особенно для пунктов шкалы «Наказания и насилие») положительно взаимосвязаны с высоким уровнем проблем воспитания в семье, с высоким уровнем желания отказаться от опеки ребенка, с высокой частотой конфликтов в семье, с установкой на применение физического насилия.

Также полученный в детстве и взрослом возрасте опыт переживания себя жертвой жестокого обращения положительно связан с большей частотой применения практик авторитарного стиля, особенно методов наказания и насилия.

Таблица 3 – Показатели валидности шкал русской адаптации опросника «Стили родительского воспитания» (PSDQ) (Клайд К. Робинсон и др.) (Калужская область, приемные родители, 2015-2017 гг., 301 чел., приемные родители и опекуны, 770 чел., 2020 год)

№ п/п	Шкала опросника	Взрослые-жертвы насилия и пренебрежения (до 18 лет, 301 чел.)	Взрослые-жертвы насилия и пренебрежения (после 18 лет, 301 чел.)	Установка на избегание применения физических наказаний (301 чел.)	«Уровень проблем воспитания в семье» (770 чел.)	«Желание отказаться от опеки ребенка» (770 чел.)
1.	Авторитетный стиль	-0,02	-0,08	0,10	-0,24****	-0,22****
2.	Авторитарный стиль	0,17*	0,14*	-0,27***	0,30****	0,20****
3.	Разрешающий стиль	0,02	0,03	-0,06	-0,11**	-0,09**
	Шкалы Авторитетного стиля					
4.	Принятие	-0,12	-0,13	0,14*	-0,21****	-0,21****
5.	Теплота	0	-0,13	0,04	-0,27****	-0,25****
6.	Объяснение причин поведения	0,13*	0,05	0,06	-0,10*	-0,07
	Шкалы Авторитарного стиля					
7.	Наказания и насилие	0,16*	0,17**	-0,26***	0,29****	0,20****
8.	Директивность и вербальная враждебность	0,13*	0,09	-0,25***	0,25****	0,17***
9.	Телесные наказания	0,08	0,11	-0,19**	0,08*	0,06
	Дополнительно					
10.	Шкала разрешающего стиля (неадаптированная)	-0,03	0,02	-0,04	0,08	0,06

Примечание: значимость коэффициентов корреляции Пирсона, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, **** $p < 0,000001$.

Анализ конкурентной и критериальной валидности позволяет рассматривать данную версию опросника, соответствующую теоретическим взглядам на стили родительского воспитания как устойчивые, характерные для индивида модели использования определенных способов и средств воздействия на ребенка.

Надежность шкал русской адаптированной версии проверялась на надежность по согла-

сованности пунктов (показатель альфы Кронбаха и коэффициент расщепления пополам) и ретестовую надежность (коэффициенты корреляции Пирсона между 2 предъявлениями опросника через 1 месяц и через 1 год), результаты этой проверки представлены в Таблице 4.

Показатели надежности по согласованию для шкал «Авторитетный стиль» и «Авторитарный стиль» – высокие, для шкалы «Разрешаю-

щий стиль» и отдельных субшкал – средние. Ретестовая надежность всех шкал данной версии опросника является высокой, что позволяет рассматривать опросник как надежный инструмент для измерения такой устойчивой во времени характеристики личности, как стиль родительского воспитания.

В целом надежность разработанной версии опросника позволяет рассматривать ее как достаточно точный диагностический инструмент для определения особенности стиля воспитания у родителей и опекунов.

Таблица 4 – Показатели надежности шкал русской адаптации опросника «Стили родительского воспитания» (PSDQ) (Клайд К. Робинсон и др.) (Калужская область, приемные родители и опекуны, 2020 год)

№ п/п	Шкалы опросника	Альфа Кронбаха (689 чел.)	Коэффициент расщепления пополам (689 чел.)	Коэффициент ретестовой надежности через 1 месяц (9 чел.)	Коэффициент ретестовой надежности через 1 год (472 чел.)
1.	Авторитетный стиль	0,84	0,85	0,88**	0,57****
2.	Авторитарный стиль	0,75	0,77	0,95***	0,55****
3.	Разрешающий стиль	0,62	0,63	0,90**	0,45****
	<i>Шкалы Авторитетного стиля</i>				
4.	Принятие	0,68	0,69	0,91***	0,55****
5.	Теплота	0,72	0,76	0,70*	0,48****
6.	Объяснение причин поведения	0,71	0,71	0,87**	0,53****
	<i>Шкалы Авторитарного стиля</i>				
7.	Наказания и насилие	0,67	0,70	0,80**	0,46****
8.	Директивность и вербальная враждебность	0,67	0,67	0,95***	0,55****
9.	Телесные наказания	0,61	0,65	0,97***	0,45****
	<i>Дополнительно</i>				
10.	Шкала разрешающего стиля (неадаптированная)	0,40	0,42	0,68*	0,34****

*Примечание: значимость коэффициентов корреляции Пирсона, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, **** $p < 0,000001$.*

Заключение

Достаточно высокие показатели валидности и надежности русской адаптированной версии опросника «Стили родительского воспитания», представленные в данной статье, позволяют рекомендовать его как психодиагностический инструмент для работы с родителями, опекунами, приемными родителями по выявлению индивидуальных особенностей в стилях воспитания детей для решения возникающих психологических и педагогических проблем семейного воспитания детей, а также для исследования особенностей родительского воспитания.

Концепция стилей родительского воспитания воспроизводится на материале различных методик (Анкеты для родителей на выявление типичных способов воспитательного воздей-

ствия на ребенка, методики «Стили родительского воспитания» (PSDQ) (Клайд К. Робинсон и др.), методики «Подростки о родителях» (ADOR) и др.), что указывает на применимость ее в современной отечественной практике. Обзор теоретических и научно-практических материалов позволяет рассматривать различные стили воспитания как устойчивые модели способов воздействий и практик, не равноценные как по эффективности, так и по потенциальному вреду или пользе для ребенка, для членов семьи, для общества в целом.

Понимание используемых стилей воспитания и их вероятных результатов использования, дает возможности для их развития и улучшения, создает предпосылки для формирования более безопасных и эффективных траекторий воспитания детей и подростков.

Список литературы:

1. Вассерман, Л.И., Горьковая, И.А., Ромицына, Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике: практикум по психодиагностике. – СПб.: Речь, 2004. – 242 с.
2. Зимуква, Т.И., Бледнова, Е.Ю., Купцова, А.В., Пименова, З.Н., Назарова, А.В. Социально-правовая защита личности ребенка в непрерывном образовательном процессе «детский сад – семья» // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 3(03). – С. 29-32.
3. Крайг, Г. Психология развития / Пер. с англ. Н. Мальгиной и др. – СПб.: Питер, 2000. – 987 с.
4. Чикалов, Н.А. Авторитарная личность: методики исследования // Личность и социальное поведение: материалы Областной научно-практической конференции педагогов-психологов Калужской области. – Калуга, КОИПКРО, 2005. – С. 40-57.
5. Чикалов, Н.А. Социально-психологические исследования и мониторинги социальной адаптации и субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. // Профессиональная библиотека работника социальной службы. – М.: ООО Изд-во «Социальное обслуживание». – 2015. – № 12. – С. 240-255.
6. Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*. – 1971. – Vol. 4. – No. 1. – Part 2. – P. 1-103.
7. Baumrind, D. Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan & M. Hetherington (Eds.), *Family transitions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1991. – P. 111-163.
8. Baumrind, D. The influence of parenting style on adolescents competence and substance use // *Journal of Early Adolescence*. – 1991. – № 11(1). – P. 56-95.
9. Block, J.H. *The child-rearing practices report: a technique for evaluating parental socialization orientations*. – Berkeley, CA: Univer. of California, Institute of Human Development, 1965.
10. Darling, N., Steinberg, L. Parenting style as context: An integrative model // *Psychological Bulletin*. – 1993. – № 113. – P. 487-496.
11. Hart, C.H., Nelson, D.A., Robinson, C.C., Olson, S.F., McNelly-Chonque, M.K. Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages // *Development Psychology*. – 1998. – № 34. – P. 687-697.
12. Olivari, M.G., Tagliabue, S., Confalonieri, E. Parenting Style and Dimensions Questionnaire: A Review of Reliability and Validity, *Marriage & Family Review*. – 2013. – № 49:6. – P. 465-490.
13. Robinson, C.L., Mandleco, B.M., Olsen, S.F., Hart, C.H. Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure // *Psychological Reports*. – 1995. – № 77. – P. 819-830.
14. Robinson, C.C., Mandleco, B., Olsen, S.F. (2001). The parenting styles and dimension questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: 3* (pp. 319-321). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
15. Steinberg, L. We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect // *Journal of Research on Adolescence*. – 2001. – № 11. – P. 1-19.

N.A. Chikalov

**INFLUENCE OF PARENTING STYLE ON BEHAVIOR AND SOCIAL PSYCHOLOGICAL
FEATURES OF CHILD'S PERSONALITY**

Abstract: The aim of the study was to adapt the Parenting Styles & Dimensions Questionnaire for the use in Russian. The original Questionnaire was developed to evaluate parenting styles in 1995. In review of studies that had applied the instrument there was determined the influence of parents and their parenting styles on children's behavior. The Russian version of the Questionnaire was implemented to 770 parents and guardians and the validity and reliability of the scales were tested. The analysis of convergent and criterion-related validity allowed us to evaluate the version as corresponding to theoretical views on parenting styles. To analyze the reliability internal consistency and test-retest stability were assessed. Cronbach's alpha of authoritative domain was 0,84, authoritarian domain 0,75, and permissive domain 0,62. Test-retest reliability was assessed by comparing two reports of 472 parents, obtained with an average interval of 1

year. Test-retest reliability of authoritative domain was 0,57, authoritarian domain 0,55, and permissive domain 0,45 ($p < 0,000001$). The result indicates that the Russian version of the Questionnaire has acceptable validity and reliability.

Key words: parenting style, Parenting Style and Dimensions Questionnaire (PSDQ), Russian version of PSDQ, validity, reliability.

References:

1. Vasserman, L.I., Gorkovaya, I.A., Romitsyna, E.E. Roditeli glazami podrostantka: psikhologicheskaya diagnostika v mediko-pedagogicheskoi praktike. – SPb.: Rech, 2004. – 242 p.
2. Zimukova, T.I., Blednova, E.Yu., Kuptsova, A.V., Pimenova, Z.N., Nazarova, A.V. Sotsialno-pravovaya zashchita lichnosti rebyonka v nepreryvnom obrazovatelnom protsesse «detsky sad – semya»/Voprosy doskolnoi pedagogiki, 2015, № 3 (03), P. 29-32.
3. Krajg, G. Psikhologiya razvitiya. – SPb.: PH «Piter», 2000. – 992 p.
4. Chikalov, N.A. Avtoritarnaya lichnost: metodiki issledovaniya. // Lichnost i sotsialnoye povedeniye: Materialy oblastnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii pedagogov-psikhologov Kaluzhskoi oblasti. – Kaluga, KRIHQWE, 2005. – P. 40-57.
5. Chikalov, N.A. Sotsialno-psikhologicheskiye issledovaniya i monitoringi sotsialnoi adaptatsii i subyektivnogo blagopoluchiya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei. // Sotsialnaya adaptatsiya i blagopoluchiye detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei / gen ed. by M.R. Arpenieva // Professionalnaya biblioteka rabotnika sotsialnoi sluzhby. – M.: OOO PH «Sotsialnoye obsluzhivaniye». – 2015. – № 12. – P. 240-255.
6. Baumrind, D. (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, Volume 4, No. 1, Part 2, January 1971. P.1-103.
7. Baumrind, D. (1991) Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan & M. Hetherington (Eds.), *Family transitions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. P. 111-163.
8. Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescents competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), P. 56-95.
9. Block, J. H. (1965). *The child-rearing practices report: a technique for evaluating parental socialization orientations*. Berkeley, CA: Univer. of California, Institute of Human Development.
10. Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, P. 487-496.
11. Hart, C.H., Nelson, D.A., Robinson, C.C., Olson, S.F., & McNelly-Chonque, M.K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Development Psychology*, 34, P. 687-697.
12. Olivari, M.G., Tagliabue, S., Confalonieri, E. (2013) Parenting Style and Dimensions Questionnaire: A Review of Reliability and Validity, *Marriage & Family Review*, 49:6, P. 465-490.
13. Robinson, C.L., Mandlco, B.M., Olsen, S.F., & Hart, C.H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, P. 819-830.
14. Robinson, C.C., Mandlco, B., & Olsen, S.F. (2001). The parenting styles and dimension questionnaire (PSDQ). In B.F. Perlmutter, J.Touliatos, & G.W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques*: 3 (pp. 319-321). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
15. Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11. – P.1-19.

Г.А. Ткаченко

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ РОДИТЕЛЯ КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ

Аннотация: В данной статье представлен теоретический анализ подходов отечественных и зарубежных психологов к проблеме эмоционального состояния. Рассмотрены возрастные особенности ребенка и их взаимосвязь с позицией родителей. Отдельно отмечена важность успешного происхождения возрастных нормативных кризисов. Подробно рассмотрена целостная структура родительской позиции и её отдельные структурные компоненты. Представлены варианты оптимальных родительских позиций. Рассмотрена функциональная составляющая эмоций и эмоциональных состояний. Представлены комплексы эмоциональных состояний. Проанализировано место эмоциональных состояний в структуре личности. Рассмотрена взаимосвязь эмоциональных состояний с мышлением, пониманием и поведением. Также в данной статье отдельное внимание уделено анализу понятия родительской позиции, её структуры, функций и возможных нарушений. В завершение статьи сделаны выводы об эмоциональном состоянии родителя как определяющем факторе родительской позиции.

Ключевые слова: родительская позиция, эмоциональное состояние, эмоции, родители, детско-родительские отношения.

В психологической практике особое место занимает проблема детско-родительских отношений. Обусловлено это в первую очередь тем, что данная проблема возникает между людьми разных возрастных категорий, каждая из которых имеет свои специфические особенности, возможности, трудности. Хотя участники детско-родительских отношений сильно отличаются друг от друга по количественным и качественным характеристикам, они при этом объединены системой отношений «ребенок-родитель», что диктует необходимость тесного межличностного взаимодействия, удовлетворяющего особенностям и потребностям каждого из них. Специфика детско-родительских отношений заключается в изначальном неравенстве уровня возможностей и обязанностей, степени автономности и ответственности родителя и ребенка.

В общих чертах сущность взросления можно определить, как приведение к условному равенству вышеизложенных характеристик. В ходе тесного межличностного общения с родителем ребенок на разных возрастных этапах обретает новые возможности, с одной стороны дающие ему большую степень свободы, а с другой – возлагающие дополнительную ответственность. Таким образом, взросление – это процесс постепенного отделения ребенка от родителей, поэтапный переход из детского состояния в качественно новое – взрослое. Данный процесс не является автоматическим и врожденным, подобно инстинктам у животных: он требует адекватного, гибкого и прогностического участия родителя на каждом этапе взросления ребенка.

Кроме того, взросление происходит не равномерно, а скачкообразно: переход от одного возраста к другому сопровождается нормативным кризисом развития. Д.Б. Эльконин выделил 7 нормативных кризисов, сопровождающих периоды от рождения до старшего подросткового возраста, которые различаются социальной ситуацией развития, возникающим психологическим новообразованиями и типом ведущей деятельности [18]. Успешность прохождения каждого кризисного периода во многом зависит от поведения родителей, так как задача родителей не только оказывать ребенку помощь в преодолении возникающих трудностей, но и способствовать развитию его самостоятельности. От них требуется гибкость и чуткость к возрастным изменениям, чтобы своевременно регулировать свою воспитательную деятельность, в которой основными координатами являются континуум между ограничением ребенка и предоставлением ему свободы и континуум между эмоциональным принятием и отвержением ребенка.

Необходимо отметить, что кризисные периоды развития ребенка также являются кризисными периодами для родителей, так как им необходимо замечать происходящие изменения и в соответствии с ними корректировать систему взаимодействия с ребенком. Особенности жизненного пути родителя могут упростить или, напротив, усложнить переход ребенка к следующей стадии развития, а также привести к сильным эмоциональным переживаниям, связанным с определенным рода невозможностью или нежеланием принять изменения в ребенке и перестроиться под них.

Большинство авторов сходятся во мнении, что взаимодействие родителя с ребенком представлено в трех взаимосвязанных компонентах: эмоциональном, поведенческом и когнитивном. Когнитивный компонент включает в себя представления о себе как о родителе, представления о ребенке и его месте в семье, представления о сущности воспитательной деятельности. Поведенческий компонент объединяет в себе все способы взаимодействия с ребенком, удовлетворение его потребностей.

Эмоциональный компонент выражает чувственное отношение родителя к ребенку, степень эмоциональной близости, готовность родителя принимать своего ребенка безусловно и безоценочно [14]. Центральным конструктом, объединяющим воедино все компоненты родительства, выступает родительская позиция.

В работе А.А. Бодалёва родительская позиция представлена трехчастной системой, содержащей эмоциональное отношение к ребенку, когнитивное восприятие ребёнка и модели родительского поведения [13, с. 18].

Н.Н. Посысоев отмечает, что родительская позиция – это функция двух переменных: социальной роли и самосознания человека. Ее формирование происходит под влиянием наивных, неявно осознаваемых представлений о родительской роли за счет изменений в самосознании личности. Содержание таких представлений формируется под влиянием моделей детско-родительских и семейных отношений, вынесенных из родительской семьи [11].

В исследованиях А.С. Спиваковской родительская позиция трактуется как целостное образование, которое обуславливает реальную направленность воспитательной деятельности родителей, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, возникающая под влиянием мотивов воспитания и выражающаяся в способах и формах взаимодействия с детьми [15].

В работах В.В. Столина не употребляется термин «родительская позиция», однако понимание родительского отношения по содержанию крайне близко к данному термину: система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, реализуемых во взаимодействии с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка и его поступков [16].

Проблема классификации родительских позиций и их влияния на характер детско-родительских отношений рассматривалась такими исследователями, как В.В. Ткачёва, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, Т.В. Архиреева, О.А.

Карабанова, А.А. Бодалёв, А.Я. Варга, В.В. Юрайткин, Э.Г. Эйдемиллер, О.Г. Приходько, В.М. Целуйко, О.В. Югова. Данные подходы были ранее рассмотрены нами в статье, посвященной нарушениям родительской позиции [17].

Проведенный нами анализ работ современных исследований показал, что большинство авторов выделяют в структуре родительской позиции эмоциональный компонент: зачастую его рассматривают наравне с поведенческим и когнитивными компонентами или же вовсе отодвигают на второй план, приписывая ему лишь вторичную функцию эмоционального отреагирования семейных ситуаций. Между тем эмоции выполняют важнейшую функцию в жизнедеятельности человека: функцию контакта между субъектом и средой. В основе любой эмоции непременно лежит либо потребность, требующая удовлетворения, либо уже удовлетворенная потребность. Кроме того, любая потребность существует в неразрывной связи с условиями среды, которая содержит в себе либо возможности для удовлетворения потребности, либо препятствия этому удовлетворению. Таким образом, эмоция является, с одной стороны, сигналом о состоянии человека, с другой – регулятором отношений между человеком и средой, а с третьей – энергетическим ресурсом для осуществления действий по удовлетворению потребности.

Анализ концепции Н.Д. Линде и опыт практической работы в рамках данного подхода дают основание расширить представление о функционале эмоции, являющейся, по мнению данного ученого, ещё и конечной целью любой деятельности человека. Связано это с тем, что в основе деятельности лежит потребность, предметно выраженная в мотиве и субъективно переживаемая как чувство. Достижение цели деятельности приводит либо к переживанию чувства удовлетворения, радости, благополучия, спокойствия, безопасности, облегчения и прочих эмоций, сигнализирующих об удовлетворенной потребности, либо к переживанию чувства разочарования, досады, стыда, грусти, страха и прочих чувств, сигнализирующих о неудовлетворенной потребности. В сознании субъекта потребность и эмоция неразрывно связаны, потому как эмоция является субъективным переживанием потребности. Человек переживает потребность в безопасности как страх или гнев, потребность в близости – как радость или грусть, потребность в прощении – как горе [8].

Рассмотрим более подробно психологические подходы к определению эмоций и их функций.

Эмоция (от лат. *emovere* – возбуждать, волновать) – это непосредственное, временное переживание какого-либо чувства [9]. Эмоция как сложный процесс целостного организма протекает на трех уровнях: физиологическом, психологическом и поведенческом. На первом уровне наблюдаются временные физиологические изменения в момент переживания эмоции, на втором – собственно субъективное переживание эмоции, на третьем – поведение, выражающееся в действиях и экспрессии. Необходимо отметить, что данные уровни не являются отдельными компонентами в структуре эмоции, а неразрывно связаны, являясь проявлениями разной интенсивности одного и того же феномена. Физиологические проявления эмоции всегда являются выражением осуществляемого или желаемого поведения, а эмоциональное переживание всегда сопровождается физиологическими изменениями и выражается в реальном или мысленном поведении [10].

К. Изард отмечает, что эмоциональная система является врожденной и самой зрелой по сравнению с другими подсистемами личности, что обусловлено её функциональным значением, заключающимся в поддержании большинства жизненно важных функций. К. Изард пишет: «Качество отдельно взятого эмоционального переживания остается неизменным на протяжении всей человеческой жизни, однако причины, его вызывающие, и его последствия зависят от степени зрелости индивида» [3]. Таким образом, в концепции К. Изарда главной функцией эмоциональной системы является адаптация.

С.Л. Рубинштейн выделяет три уровня эмоций. Первый уровень – это уровень органической, аффективно-эмоциональной чувствительности, содержащий чувства удовлетворенности или неудовлетворенности физиологических потребностей. Данный уровень выражает общее неопредмеченное самочувствие человека (беспредметная тревога, радость). На втором уровне эмоции опредмечиваются, т.е. в психологическом поле человека обнаруживается предмет эмоции, с которым можно взаимодействовать тем или иным образом. Тревога, не имеющая предмета, сменяется страхом перед чем-то. На данном уровне эмоция выступает осознанным переживанием отношения субъекта и среды. Третий уровень – мировоззренческие чувства. Они образуют основные проявления эмоциональной сферы, органически включенной в жизнь личности. Последние два уровня эмоциональной сферы – не врожденные, а являющиеся продуктами культуры [12].

По критерию энергичности выделяют эмоции стенические и астенические. Стенические эмоции выполняют побуждающую, тонизирующую функцию. К стеническим эмоциям относят гнев, страх, радость, грусть, интерес и т.д. Астенические эмоции – это эмоции сдержанности, самоподавления, пассивности: тревога, стыд, вина, скука и прочие [9].

Все состояния человека в определенной степени связаны с эмоциональными переживаниями. Н.Д. Левитов отмечает, что «именно в эмоциональной сфере термин «состояние» имеет наибольшую значимость, так как эмоции и чувства специфически окрашивают переживания и деятельность человека, придавая им временную направленность и качественное своеобразие» [7].

Е.П. Ильин выделяет эмоциональную и физиологическую составляющие состояний: эмоциональная сторона состояний находит отражение в виде эмоциональных переживаний, а физиологическая – в изменении вегетативных и двигательных функций [6].

Ряд авторов отождествляет эмоциональные состояния понятием эмоционального тонуса, или настроения, т.е. фона, на котором развивается психическая и практическая деятельность человека.

Изучая функции эмоциональных состояний, большинство авторов сходятся во мнении, что основная их функция – организация взаимодействия организма со средой и адаптация индивида к внешним и внутренним изменениям. Л.П. Гримак отмечает приспособительный характер эмоциональных состояний и их направленность на обеспечение всестороннего равновесия организма в условиях постоянно изменяющейся внешней среды и приведение его возможностей в соответствие с конкретными объективными условиями [2].

Осмысливая функции эмоциональных состояний в сохранении целостности организма и обеспечении его жизнедеятельности в конкретных условиях обитания, Е.П. Ильин констатирует, что «главная функция психофизиологических состояний – адаптация организма к изменившимся условиям существования» [5].

Анализируя функции эмоций, К. Изард относит интерес, радость и удивление к позитивному эмоциональному комплексу. Интерес – это система факторов, привлекающих внимание индивида. В свою очередь, внимание – это концентрация физической и психической деятельности индивида вокруг объекта внимания. Таким образом, автор относит интерес к мотивационному состоянию [4].

Радость как эмоциональное состояние порождает творческое поведение, способствует укреплению самооценки, сопротивляемости фрустрирующим факторам, воспринимается как эмоциональный подъем, ощущение силы и энергии. Одной из главных функций радости является формирование чувства привязанности и взаимного доверия между людьми [4]. Е.П. Ильин связывает радость с чувством приближения к цели.

Удивление, согласно К. Изарду, обеспечивает готовность к новой активности, отличной от предыдущей. Основная функция удивления состоит в том, чтобы подготовить человека к эффективному взаимодействию с новым, внезапным событием и его последствиями.

В работах К. Изарда депрессивный комплекс включает в себя печаль, аутоагрессию и стыд [4].

Депрессивные состояния также имеют функциональное значение. В ряде случаев депрессивное состояние служит снижению общей чувствительности с целью уберечь психику от сильных травмирующих переживаний. Печаль помогает пережить состояние разлуки с близким человеком, не утратив с ним близости, либо побуждает к решению проблемы, либо помогает пережить крушение надежд, ожиданий и планов. При потере близкого человека печаль выполняет функцию адаптации к новому миру без этого человека, функцию прощания. Вместе с тем печаль также помогает окружающим и самому человеку осознать, что ему нужна поддержка, выполняя регулятивную и коммуникативную функции.

Стыд проявляется в ситуациях, когда человека оценивают или он ожидает чьей-то оценки. Стыд является формой гнева по отношению к самому себе, формирующегося в травмирующей ситуации. В чувстве вины человек злится на себя за поступки, в чувстве стыда – за свою сущность, за то, что он такой, каким является. Вина может быть реальной или воображаемой, а также различаться по степени соответствия интенсивности переживания содеянному. Здоровой альтернативой чувству стыда является чувство достоинства, а чувству вины – чувство ответственности.

Следующий комплекс эмоций – это триада враждебности, включающая гнев, отвращение и презрение [4]. На поведенческом уровне функция гнева – разорвать дистанцию с нежелательным объектом, уничтожив его или прогнав из поля. На психологическом уровне гнев выполняет функцию защиты слабой части личности. Необходимо отметить, что понятия агрессии и гнева не тождественны. Агрессия – это форма

поведения, которая не обязательно основана на гневе, а гнев не всегда выражается в агрессивном поведении. На физиологическом уровне эмоция проявляется через повышение тонуса мышц, сжатие челюстей, учащение сердцебиения и дыхания, ускоренную работу надпочечников и прочие процессы мобилизации организма, связанные с готовностью к преодолению сопротивления. Если гнев вызывает желание напасть, то отвращение связано с желанием отстраниться от объекта, вызвавшего эту эмоцию. Презрение характеризуется чувством превосходства над каким-либо человеком, группой людей или предметом. Презирающий человек чувствует себя сильнее, умнее, лучше в каком-либо отношении, чем презираемое им лицо, он смотрит «сверху вниз» на того, кого презирает, создает преграду между ним и собой. Ситуации, вызывающие презрение, реже приводят к агрессии, чем те, которые вызывают гнев и отвращение [1].

В ряде случаев враждебные эмоции являются оправданными: они предупреждают о неблагополучии и угрозе психологической травмы, мобилизуют организм в ситуации эмоциональной или физической опасности.

Эмоция страха, по мнению К. Изард, не обладает адаптивными свойствами – она изнуряет человека и значительно ослабляет его психическую активность, поэтому не может обеспечить продолжительную мотивацию деятельности, направленной на разрешение проблемы [4]. Г. Герриг и Ф. Зимбардо отмечают способность сильного страха мобилизовать человека к бегству или другим защитным мерам в случае реальной опасности.

Тревожность всегда связана с ожиданием опасности в будущем. В отличие от страха, имеющего предмет, с которым можно взаимодействовать, тревога беспредметна. Суть тревожности – в подавлении или сдерживании возбуждения, что приводит к прерыванию деятельности. Юноша не идет на встречу с девушкой, ожидая отвержения. Ребенок не поднимает руку в классе, ожидая, что внимание, которое он привлечёт к себе, будет сопряжено с насмешками одноклассников или критикой учителя. При этом тревожность в ряде случаев адаптивна: она дает человеку время и возможность присмотреться к ситуации, оберегает от необдуманных поступков. Но чем шире диапазон тревожащих ситуаций, тем менее адаптивным становится состояние тревожности: осторожность сменяется самопрерыванием. К. Изард понимает тревожность как сложное эмоциональное образование, включающее базовые эмоции страха, вины, пе-

чали, стыда и интереса [4], в то время как Р. Лазарус рассматривает ее как одну из стрессовых эмоций, стоящую в одном ряду с гневом, завистью, ревностью, виной, стыдом и печалью. По мнению Е.П. Ильина, если при состоянии тревожности интенсивность эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию непропорционально выше величины объективной опасности, то при страхе такая реакция пропорциональна величине опасности, вызывающей ее [6]. Ч.Д. Спилбергер считает тревожность одним из важнейших эмоциональных состояний наряду с гневом, депрессией и любопытством.

Н.Д. Линде предлагает рассматривать эмоциональные состояния в структуре личности, состоящей из пяти уровней. В центре данной структуры расположено ядро личности – сущность. Автор определяет понятие сущности следующим образом: «Это трудноопределимое понятие, но это то, чем мы являемся на самом деле, это наша основа. К. Юнг называл это самостью, можно называть это душой или глубинным Я, но мы предпочитаем понятие сущности. Сущность предопределяет основные возможности личности, является зерном, постепенно разворачивающимся потенциалом человека».

Следующим уровнем личности являются эмоциональные состояния, порождаемые сущностью и актуализирующиеся в определенных моменты и в определенных обстоятельствах. Сущность порождает эмоциональные состояния, а значит, набор эмоциональных состояний, доступных отдельному индивиду, обусловлен его сущностью: например, из доброжелательной сущности не могут происходить гневные состояния, а из подавленной – радостные. Из состояния гнева нельзя открыть для себя понимание нежности, из скованности и страха нельзя понять доверие и спокойствие. Зжатость, депрессия, тревожность, озлобленность и тому подобные состояния не способствуют самопознанию и творчеству. Далее, располагается уровень понимания и смысла. Когда человек понимает то, что раньше никак не мог понять, то он переживает ощущение инсайта, открытия. Через процесс понимания индивиду открывается новый смысл явлений, который открывает перед ним новые возможности. Смысл может быть выражен с помощью самых разнообразных мыслей как вербально, так и невербально, например, с помощью образов. Следующим уровнем является уровень мышления, который опирается на предыдущий. Разные понимания порождают разные мысли. Инсайт как внезапная реорганизация элементов опыта открывает доступ к новым мыслям, недоступным ранее. Последним,

внешним, уровнем является уровень поведения. И аналогичным образом определенные мысли порождают определенные действия. [8]

Ввиду травматического опыта личности те или иные негативные эмоциональные состояния могут фиксироваться в психике и актуализироваться в ситуациях, схожих с ситуацией травмы, и порождать смыслы, мысли и действия, ограниченные данным опытом. Так, например, детский гнев от беспомощности перерастет во взрослый гнев в те ситуации, когда взрослый оказывается бессильным перед какой-либо проблемой. Подобным образом взрослый человек может «проваливаться» в детские обиды, страхи, тревоги, печали.

Оказавшись в определенном эмоциональном состоянии, человек начинает мыслить и действовать по детской схеме. Мужчина, выращенный в семье с авторитарными родителями, будет чувствовать вину перед строгим начальником даже в тех случаях, когда фактически ни в чем не провинился [10]. В рамках бихевиоризма данный пример объяснили бы закрепленной моделью поведения, автоматизированной реакцией на повторяющийся стимул.

В когнитивных теориях данный пример можно объяснить устойчивыми когнитивными схемами, выработанными человеком в ходе жизни. Классические психодинамические теории апеллируют к уровню понимания и смысла как к более системному и обобщенному уровню, представляющему целостного человека. Но понимание и смыслы так же могут быть заблокированы или порождены эмоциональными состояниями.

Возвращаясь к рассмотрению трёхчастной структуры родительской позиции, можно предположить, что эмоциональный компонент является первичным по отношению к поведенческому и когнитивному. Признавая несомненное существование поведенческих стереотипов в родительском отношении, необходимо отметить, что они также тесно связаны с эмоциональным состоянием, в котором находится родитель. Можно предположить, что эмоциональное состояние является следствием привычной модели поведения и мышления, но в таком случае изменение поведения или мышления должно приводить к трансформации эмоционального состояния, что в психологической практике происходит крайне редко.

Иначе обстоит дело с коррекцией эмоционального состояния. Как было отмечено ранее, деятельность человека (в том числе и родителя) обуславливается потребностью, воплощенной в мотиве и переживаемой как чувство. Длительное

неудовлетворение потребности приводит к хроническому неудовлетворительному эмоциональному состоянию. Мышление и поведение при данном подходе представляются лишь инструментами регуляции психического равновесия, призванными восстановить нарушенный баланс. Тревожный родитель оберегает ребенка от жизни, на уровне поведения запрещая гулять с друзьями и пользоваться интернетом, а на уровне мышления объясняя это страшными реалиями мира. То, что его размышления могут соответствовать действительности, в их основании лежит состояние тревожности, а целью поведения является достижение состояния внутреннего покоя [17].

Необходимо отметить, что эмоциональное состояние – это не всегда яркие переживания. Состояния апатии, уныния, равнодушия – это тоже эмоциональные состояния, которые, с одной стороны, вызваны неудовлетворенными потребностями, а с другой – призванные их удовлетворить. Такими потребностями могут быть покой, отдых, свобода, и зачастую так называемые «холодные» родители демонстрируют попустительский стиль воспитания ребенка, предоставляя его самому себе, тем самым частично удовлетворяя свои потребности [8].

В оптимальных родительских позициях эмоциональные состояния также являются определяющим фактором. С самого рождения ребенок абсолютно беспомощен перед миром, и единственной защитой и опорой для него являются родители, обеспечивающие его безопасность. Так как в первый год жизни ребенок общается с родителями непосредственно-эмоционально, то единственным способом почувствовать безопасность для него является контакт с сильным и спокойным родителем. Родитель, большую часть времени пребывающий в состоянии тревоги, гнева, страха или печали, не способен обеспечить ребенку эмоциональный комфорт. Та же проблема возникает и на последующих возрастных этапах развития ребенка: овла-

девая речью, ребенок начинает понимать эмоциональные состояния родителей уже не только по жестам, мимике, интонациям и тону, но еще и по содержанию разговоров [8].

А.С. Спиваковская в качестве основных критериев оптимальной родительской позиции выделяет адекватность, гибкость и прогностичность. Адекватность заключается в соответствии поведения родителя ситуации и особенностям ребенка. Под гибкостью автор понимает способность родителей изменять характер взаимодействия с ребенком в зависимости от ситуации. Противоположностью гибкости является ригидность.

Под прогностичностью подразумевается способность родителей организовывать процесс воспитания ребенка с учетом перспектив его развития [14]. Содержательно указанные критерии относятся в большей мере к поведенческому и когнитивному компонентам родительской позиции, но могут быть достигнуты лишь эмоционально благополучным родителем.

Родитель, обремененный хроническими неудовлетворенными потребностями, приводящими к эмоциональному неблагополучию, редко способен адекватно оценивать ситуацию, корректировать взаимодействие и прогнозировать результаты воспитания, так как мыслит и действует в заданном эмоциональным состоянием диапазоне.

Таким образом, есть теоретические основания предполагать, что эмоциональное состояние, задавая систему мышления и поведения, является определяющим фактором родительской позиции. Необходимо отметить, что такой взгляд на структуру родительской позиции несколько не обесценивает роли поведения и мышления: ведь родитель эмоционально благополучный тоже мыслит и действует, но его отличает способность сохранять баланс между контролем и свободой, между поддержкой и контролем, а также между удовлетворением своих потребностей и удовлетворением потребностей ребенка.

Список литературы:

1. Трасу, J., Robins, R. Self-conscious emotions: Where self and emotion meet // The self in social psychology. Sedikides, S. (Ed.). – New York, 2007. – P. 187-209.
2. Гримак, Л.П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности – М.: Политиздат, 2009. – 319 с.
3. Изард, К. Психология эмоций / пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева]. – М., 2000. – С. 96.
4. Изард, К. Эмоции человека: пер. с англ. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – С. 52-71.
5. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2007. – 412 с.
6. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2010. – 783 с.
7. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человек. – М.: Высшая школа, 2011. – 342 с.
8. Линде, Н.Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика. – М.: МГУ, 2004. – 153 с.

9. Михалева, А.Б. У истоков российской психологии (К 130-летию психологической науки) // Вестник Северо-Восточного федерального университета. – 2009. – Т.6. – № 4. – С. 138-139.
10. Перлз, Ф. Гештальт подход и свидетель терапии: монография. – М.: Академический проект, 2017. – 217 с.
11. Посысов, Н.Н. Родительская позиция как система отношений // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – Ч. 2. – С. 248-251.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.
13. Семья и формирование личности: сб. науч. тр. / под ред. А.А. Бодалева. – М.: НИИОП, 1981. – 96 с.
14. Спиваковская, А.С. Семья в психологической консультации: монография. – СПб.: Питер, 1997. – 656 с.
15. Спиваковская, А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции // Семья и формирование личности: сб. научных трудов / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во НИИОП, 1981. – С. 38-45.
16. Столин, В.В., Соколова, Е.Т., Варга, А.Я. Психология развития ребёнка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультационной практики // Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования. – 1989. – № 3. – С. 16-37.
17. Ткаченко, Г.А. Нарушения родительской позиции как психологическая проблема: к обоснованию замысла исследования // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2020. – Т.2. – №3. – С. 15-24.
18. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-21.

G.A. Tkachenko

EMOTIONAL STATE OF PARENT AS DETERMINING FACTOR OF PARENTAL POSITION

Abstract: This article presents the theoretical analysis of the approaches of domestic and foreign psychologists to the problem of the emotional state. The child's age characteristics and their interconnection with the position of the parents are considered. Separately, the importance of the successful origin of age-related regulatory crises is noted. The integral structure of the parent position and its individual structural components are considered in detail. Variants of optimal parent positions are presented. The functional component of emotions and emotional states is considered. Complexes of emotional states are presented. The place of emotional states in the personality structure is analyzed. The interrelation of emotional states with thinking, understanding and behavior is considered. Also in this article, special attention is paid to the analysis of the concept of the parent position, its structure, functions and possible violations. At the end of the article, conclusions are drawn about the emotional state of the parent as a determining factor of the parental position.

Key words: parental position, emotional state, emotions, parents, child-parent relations.

References:

1. Tracy, J., Robins, R. Self-conscious emotions: Where self and emotion meet // The self in social psychology. Sedikides, S. (Ed.) – New York, 2007. – P. 187-209.
2. Grimak, L.P. Rezervy chelovecheskoi psikhiki / L.P. Grimak – М.: Politizdat, 2009. – 319 p.
3. Izard, K. Psikhologiya emotsy / K. Izard. – М., 2000. – P. 96.
4. Izard, K. Emotsii cheloveka / K. Izard. – М.: PH MSU, 2007. – P. 52-71.
5. Ilyin, E.P. Psikhofiziologiya sostoyaniy cheloveka / E.P. Ilyin – SPb.: Piter, 2007. – 412 p.
6. Ilyin, E.P. Emotsii i chuvstva / E.P. Ilyin – SPb.: Piter, 2010. – 783 p.
7. Levitov, N.D. O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka / N.D. Levitov – М.: Vysshaya shkola, 2011. – 342 p.
8. Linde, N.D. Emotsionalno-obraznaya terapiya. Teoriya i praktika. / N.D. Linde. – М.: MSU, 2004. – 153 p.

9. Mikhaleva, A.B. U istokov rossiiskoi psikhologii (K 130-letiyu psikhologicheskoi nauki) // Vestnik Severo-Vostochnogo Federalnogo universiteta / A.B. Mikhaleva – 2009. – V.6. № 4. – P. 138-139.
10. Perls, F. Gestalt podkhod i svidetel terapii: monografiya / F. Perls. – M.: Akademicheskyy proyekt, 2017. – 217 p.
11. Posysoyev, N.N. Roditelskaya pozitsiya kak sistema otnosheny / N.N. Posysoyev // Yaroslavsky pedagogicheskyy vestnik – 2017. – № 6, P. 2. – P. 248-251.
12. Rubinshtein, S.L. Osnovy obshchei psikhologii / S.L. Rubinshtein – SPb.: Piter, 2008. – 713 p.
13. Semya i formirovaniye lichnosti: Col.sc.w. / ed.by A.A. Bodalev; APS USSR, SRI Gen Pedagogy. – M.: SRIGP, 1981. – 96 p.
14. Spivakovskaya, A.S. Semya v psikhologicheskoi konsultatsii: monografiya / A.S. Spivakovskaya. – SPb.: Piter.: 1997. – 656 p.
15. Spivakovskaya, A.S. Obosnovaniye psikhologicheskoi korrektsii neadekvatnoi roditelskoi pozitsii / A.S. Spivakovskaya // Semya i formirovaniye lichnosti: col. sc. w. / ed. by A.A. Bodalev. – M.: PH SRIGP, 1981. – P. 38-45.
16. Stolin, V.V., Sokolova, E.T., Varga, A.Ya. Psikhologiya razvitiya rebyonka i vzaimootnosheny roditelei i detei kak teoreticheskaya osnova konsultatsionnoi praktiki / V.V. Stolin, E.T. Sokolova, A.Ya. Varga // Semya v psikhologicheskoi konsultatsii: opyt i problemy psikhologicheskogo konsultirovaniya / ed. by A.A. Boladev, V.V. Stolin – 1989. – №3. – P. 16-37.
17. Tkachenko, G.A. Narusheniya roditelskoi pozitsii kak psikhologicheskaya problema: k obosnovaniyu zamysla issledovaniya/ G.A. Tkachenko // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seria 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. – 2020. – V.2. № 3. – P. 15-24.
18. Elkonin, D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste / D.B. Elkonin // Voprosy psikhologii. – 1971. – № 4. – P. 6-21.

ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКА – КЛЮЧЕВОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

УДК 37.02

DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_93

С.К. Молдабекова, Г.К. Длимбетова

ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ – ТРЕНД В ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Аннотация: Полиязычное обучение в Республике Казахстан является важнейшей стратегией и одним из главных направлений развития образовательной политики государства. В статье приводится теоретический обзор исследований проблемы внедрения полиязычного обучения в контексте современного образования; показано, что полиязычное обучение представляет собой действенный механизм, способствующий преподаванию предметов естественно-научного цикла на иностранном языке, развитию коммуникативных навыков и толерантности во взаимодействии субъектов целостного педагогического процесса. Авторы считают, что именно полиязычное обучение может предоставить обучающимся благоприятную среду, обеспечивающую гармоничное сочетание развития гуманистических общечеловеческих качеств личности с возможностью полной реализации его культурных ценностей. Кроме того, современные реалии требуют от нас умения ориентироваться не только в условиях настоящего времени, но и уметь соответствовать вызовам будущего, чтобы подготовить к ним обучающихся.

В статье делается вывод, что вопросы формирования полиязычной личности приобретают особую актуальность. Современная языковая ситуация в Казахстане позволяет говорить о необходимости внедрения полиязычного обучения.

Ключевые слова: полиязычное обучение, русский язык, казахский язык, трехязычное образование, иноязычное образование.

В последнее время одним из современных трендов в образовании является полиязычное обучение, которое предполагает знание двух и более языков. Оно обусловлено особенностями социокультурного и политического обустройства современного общества, при этом большую роль играет наследие исторического прошлого.

У истоков развития казахского общества стояли великие деятели: Абай Кунанбаев, Ш.Уалиханов, А. Байтурсынов и др. Значимость изучения языка и культуры для процветания общества подчеркивал великий Абай. Он говорит в 25-м слове назидания: «Изучив язык и культуру других народов, человек становится равным среди них, не унижается ничемными просьбами». Абай призывал учить русский язык, чтобы «перенять их достижения», «постичь их науку. Потому что русские, стали такими, какие они есть, узнавая иные языки, приобщаясь к мировой культуре» [1]. Шокан Уалиханов большое внимание уделял просвещению казахского народа. В своих произведениях он писал: «Усвоение европейского, общечеловеческого просвещения и энергичная борьба с препятствиями, мешающими достижению этой цели, должны оставлять конечную цель для всякого народа, способного к развитию и культуре».

«Сейчас в Казахстане в основном утвердилось двуязычие как важнейшее направление

культуры межнационального общения. Человек, владеющий, кроме родного языка, языком другого народа, получает возможность общаться с большим количеством людей, приобщаться к материальному и духовному богатству, выработанному носителями языка другого народа, ближе и глубже знакомиться с его историей, культурой» [2].

В республике исследованию проблемы внедрения полиязычного образования в контексте современного образования посвящены многие работы казахстанских ученых. Изучением трехязычного образования занимаются такие ученые, как Кунанбаева С.С., Жетписбаева Б.А., Сарсембаева А.А., Жумагулова В.И., Сулейменова Э.Д., Булатбаева К.Н., и др.

Существенный вклад в изучении иноязычного образования внесла ученый-лингвист Кунанбаева С.С. Перечислим ряд значимых работ крупнейшего ученого. В монографии Кунанбаевой С.С. «Современная теория и практика иноязычного образования» заложена идея модернизации иноязычного образования на основе обновленной когнитивно-лингвокультурологической методологии. Была внедрена международно-адаптивная система национального иноязычного образования, консолидирующая общеевропейскую и национальные модели иноязычного образования [14].

Была разработана «Концепция развития иноязычного образования в Республики Казахстан», включающая единство и преемственность уровней владения иностранным языком, направленная на комплексную модернизацию иноязычного образования на основе государственной языковой политики, что способствовало созданию модели учебника иностранного языка, которая легла в основу серии учебников иностранных языков для разных уровней образовательной системы [13].

Наибольшей значимостью характеризуются научно-исследовательские работы по проектам, проводимые под руководством С.С.Кунанбаевой: «Казахстан в глобальном межкультурном и языковом сообществе (казахский язык и языки мира)» и «Модели и механизмы универсализации систем высшего образования в условиях интернационализации образования в мире». Согласно результатам по данным проектам, были разработаны основы компетентностного моделирования профессионального иноязычного образования и методологическая платформа для внедрения полиязычного образования в вузе.

У истоков формирования полиязычного образования стоит ученый Жетписбаева Б.А. Ею были разработаны ряд существенных основополагающих документов:

- Концепция развития полиязычного образования в Республике Казахстан;
- Программа внедрения полиязычного образования в Карагандинском государственном университете им. Е.А.Букетова на 2008-2012 годы;
- Положение об организации полиязычного образования в Карагандинском государственном университете имени Е.А. Букетова [7].

В Концепции развития полиязычного образования в Республике Казахстан были обозначены основные приоритеты развития полиязычного образования. В 2014 году также были разработаны два документа, которые обозначили механизмы организации полиязычного образования в стране: «Положение об организации полиязычного образования в школе» и «Положение об организации полиязычного образования в высшем учебном заведении» [7].

Жетписбаевой Б.А. на базе Карагандинского государственного университета им. Е.А.Букетова были выполнены три научных проекта: «Научно-методическое обеспечение преемственности полиязычного образования в системе «школа-вуз», «Научно-методическое обеспечение раннего обучения иностранным языкам» и «Научно-методическое сопровождение

непрерывной языковой подготовки инженерных кадров в условиях полиязычного образования (колледж-вуз)».

Сарсембаева А.А. изучает организацию учебного процесса по иностранному языку с позиции лично ориентированного подхода. Современный лично ориентированный подход при обучении иностранному языку предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, научных сферах и предполагает использование ситуаций с учетом особенностей профессионального мышления [20].

Жумагуловой В.И. был проведен анализ принципов отбора и конструирования содержания филологического образования, межкультурного знания при формировании поликультурной личности; проведен анализ системы формирования образовательных стандартов; разработаны проекты образовательных программ, учебников и учебно-методических комплексов по русскому языку и литературе для вузовской подготовки бакалавров филологии с учетом реализации полиязычного образования и формирования поликультурной личности в условиях реализации государственной политики триединства языков, внедрения полиязычного образования [Жумагулова В.И., 2014].

Нурсеитова А.К. рассматривает изучение формирования коммуникативной компетенции полиязычной личности студента на занятиях по русскому языку.

При этом коммуникативная компетенция выступает ведущей целью учебной деятельности, являясь центральным понятием в обучении языкам. Исследователь обращает внимание на недостаточную разработанность лингводидактических систем и технологий обучения казахскому и русскому языкам в педагогической науке [16].

Булатбаевой К.Н. изучен зарубежный опыт в области полиязычного образования, разработан трехязычный функциональный лексико-грамматический минимум, а также были определены тенденции полиязычного образования в школе и вузе [6].

Ахметжанова З.К. рассматривала принципы сопоставительного функционального исследования казахского и русского языков, опираясь на принцип опоры на семантику и принцип функционального исследования с ориентацией на коммуникативную активность [22].

Сулейменова Э.Д. изучает местные языки и этносы, а также языковую ситуацию и языковое планирование в Казахстане. По мнению ученого, интерес представляют типы и характер

массового двуязычия, соотношение казахско-русского и русско-казахского двуязычия. Ученый говорит об отчетливо зарождающейся тенденции к формированию у молодежи паритетности казахско-русского и русско-казахского двуязычия. При этом рассматривает роль русского языка в Казахстане [23].

Майгельдиева Ш.М. изучала особенности процесса взаимосвязанного обучения русскому и родному (казахскому) языкам с точки зрения психолого-педагогических и лингвистических закономерностей и применила интегративный подход к обучению практическому курсу русского языка; выявила различия и сходства в содержании обучения русскому языку и родному (казахскому) языку в системе филологической подготовки студентов [Майгельдиева Ш.М., 2011].

Кадыржанов Р.К. рассматривает проблему национальной идентичности через призму этнокультурного символизма и конструктивизма. Национальная идентичность исследуется через символы, которые выбираются, разрабатываются и предлагаются этническим, языковым и культурным группам Казахстана этническими элитами и государством. Автор анализирует язык, история, государственные символы Казахстана. По мнению ученого, язык рассматривается как ядро этнокультурного символизма Казахстана. Раскрывается сложный, конкурентный характер отношений этнокультурных символизмов, предлагаемых различными элитами [11].

Карабаева Л.К. изучала педагогические условия формирования коммуникативной компетентности преподавателей иностранного языка в вузе. При этом коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка – это взаимосвязь методологической, специальной, языковой, общепедагогической, психологической, профессионально-этической, дидактической и методической подготовки, сформированность современного стиля научно-педагогического мышления, готовность к профессиональному самообразованию [12].

Кертаева Г.М. внесла существенный вклад в методологию изучения казахского языка. Калиябану Махметовне принадлежит идея создания психологической обеспеченности учебно-воспитательного процесса, которая нашла воплощение в работе педколлектива школы № 35 г. Павлодара в экспериментальном режиме. В качестве теоретико-методического обеспечения этой идеи была издана монография «Рахат» мектебі: жаңа ғасырға – жаңа мектеп»,

методическое пособие «О психологическом комфорте на уроке». Ученым была высказана идея обучения языку посредством всех общеобразовательных дисциплин в школе, вузе и других учебных заведениях, которая была реализована в экспериментальном режиме в учебно-воспитательном процессе школ № 35 г. Павлодара, № 68 г. Караганды, №№ 4 и 38 г. Астаны, № 159 г. Алматы, педагогическом училище им. Б. Ахметова г. Павлодара. В качестве теоретико-методического обеспечения было издано учебно-методическое пособие «Мемлекеттің тілдер туралы саясатын білім беру жүйесі арқылы іске асыру» и др. [Кертаева Г.М., 2016].

Тажибаева С.Ж., д.ф.н., профессор ЕНУ им. Л.Н.Гумилева изучает вопрос полиязычного образования в Республике Казахстан: основные проблемы и перспективы развития. Тажибаева С.Ж. делится опытом внедрения полиязычного образования в ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. Ведущие преподаватели национального вуза повышают свою квалификацию в зарубежных университетах, многие преподаватели по программе «Болашак» прошли международные стажировки в топ университетах мира. ЕНУ привлекает известных зарубежных ученых и преподавателей для чтения лекций для обучающихся. ЕНУ проводится большая работа по подготовке учебно-методического комплекса дисциплин на казахско-русско-английском языках. Планируется проведение специализированных авторских программ на иностранных языках по фундаментальным направлениям науки [24].

С 2012 года в Северо-Казахстанском государственном университете им. Манаша Козыбаева (далее – СКГУ) внедряется трехязычное образование.

Реализация проекта в СКГУ им. М. Козыбаева началась на двух факультетах: инженерно-техническом и экономическом (специальности «приборостроение» и «финансы»). При этом формируются полиязычные группы, в которых определяется уровень владения иностранными языками (английский язык) за счет проведения входящего и итогового мониторинга уровней владения английским языком.

Для студентов полиязычных групп была разработана программа для дополнительного курса английского языка с обозначением целей, задач, формы завершения. Цель курсов – развитие коммуникативной компетенции у студентов, обучающихся в полиязычных группах СКГУ, совершенствование навыков говорения и понимания речи на слух. Разработанный курс старшим преподавателем Л.Ш. Исмагамбетовой был

направлен на совершенствование навыков и умений речевой деятельности на английском языке, обучение студентов умению выражать и аргументировать своё отношение к проблеме [10].

С.Н. Рягин, Л.Ш. Исмагамбетова разработали специальную программу поэтапного внедрения и реализации полиязычного обучения в вузе на основе E-learning-технологий, направленную на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов

Внедрение и реализация данной программы охватывает следующие направления: кадровый потенциал для полиязычных групп, формирование полиязычных групп, методика преподавания в полиязычных группах, материально-техническая обеспеченность (поддержка), дополнительные ресурсы для развития полиязычия.

Кадровый потенциал для полиязычных групп решается за счет отбора среди ППС вуза, владеющего английским языком. Прохождение ППС вуза зарубежных курсов повышения квалификации и стажировок и участие в семинарах, симпозиумах, конференциях, круглых столах по проблемах полиязычного образования. Важным является вовлечение студентов полиязычных групп во внеаудиторные мероприятия, проводимые на трёх языках.

Проведение мастер-классов с приглашением специалистов с опытом работы в полиязычных группах (представители казахско-турецкого лицея, Назарбаев Интеллектуальные школы и др.), а также внедрение интегрированного занятия (50 минут на английском + 50 минут на казахском языках) по дисциплине «Иностранный язык» направлено на использование различных методик преподавания в полиязычных группах.

Материально-техническая обеспеченность (поддержка) включает в себя: анализ наличия и приобретения необходимой учебно-методической литературы на государственном и английском языках, а также сбор материала для формирования электронного портфолио, обеспечивающего E-learning-обучение. Дополнительные ресурсы для развития полиязычия предполагают организацию и проведение летней школы для ППС и студентов полиязычных групп.

М.Г. Зима описывает процесс внедрения трехязычного образования на уровне бакалавриата в Костанайском социально-техническом университете имени академика З. Алдамжар. Автор провел анкетирование со студентами для выявления трудности в связи с переходом на трехлингвальное обучение. Составлен трехлинг-

вальный словарь и словарь академических терминов в помощь студентам для более глубокого понимания терминологии и понятийных различий в аспекте межкультурного сопоставления [8].

С 2012 года в Казахском агротехническом университете им. С.Сейфуллина в числе первых 20 вузов РК реализуется программа полиязычного образования. Под процессом полиязычного обучения в вузе понимается целенаправленная деятельность структурных подразделений университета по осуществлению языковой подготовки квалифицированных, конкурентоспособных, владеющих казахским, русским и английским языками специалистов, а также соответствующим уровнем академического письма на английском языке.

В настоящее время общее количество полиязычных общеобразовательных программ составило по специальностям бакалавриата – 12 программ, магистратуры – 31 программа, докторантуры – 22 программы, что составляет в общей сложности 65 программ.

Ежегодно для повышения языковой подготовки преподавателей в университете проводятся курсы с носителем языка. Итого за 2014-2019 годы 10 носителей языка из Великобритании, США, Австралии, Венгрии, Малайзии, Сингапура, Боснии и Герцеговины провели курсы английского языка для преподавателей, читающих специальные дисциплины на английском языке [Мейрамова С.А., 2020].

Аубакиров Н.М., Долгополова А.А. изучают специфику преподавания казахского языка в группах технических специальностей с русским языком обучения на примере Карагандинского государственного технического университета.

Авторы в своей работе «Применение метода Communicative Language Teaching на занятиях по казахскому языку в русскоязычных группах» обосновывают необходимость применения метода Communicative Language Teaching.

Казахский язык изучается в вузах любого профиля (гуманитарного, технического, медицинского) как дисциплина общеобразовательного и базового обязательного компонента. Общая трудоёмкость дисциплины «Казахский язык» (цикл общеобразовательных дисциплин) составляет 270 академических часов (6 кредитов), трудоёмкость дисциплины «Профессионально ориентированный казахский язык» (цикл базовых дисциплин, обязательный компонент) составляет 90 академических часов (2 кредита).

По мнению авторов, на занятиях по казахскому языку для формирования языковой компетенции необходимо применять коммуникативную методику обучения (Communicative Language Teaching, CLT), направленную на формирование способности учащегося общаться на целевом языке.

Коммуникативная методика широко используется во всём мире для изучения иностранных языков в сочетании с традиционным грамматико-переводным методом.

Принципы коммуникативной методики:

– параллельное развитие на уроке четырёх навыков: слушания, устной речи, чтения, и письма;

– формулировка проблемно ориентированных заданий (task-oriented learning);

– акцент на студентоцентрированном подходе (student-centered approach);

– организация различных видов работ, в том числе в группах, в парах.

Описаны некоторые задания, используемые на коммуникативно ориентированных уроках:

– задания типа «заполни недостающую информацию» (information gap task);

– обмен мнениями между учениками на тему, интересную им в повседневной жизни («Opinion sharing»);

– диалоги в парах (interviews);

– общение: учащиеся ходят по аудитории и вступают в диалог друг с другом для выяснения необходимой информации (mingling activity);

– разыгрывание ролей (roleplay).

Приводится модель коммуникативно направленного занятия, проводимого в группе студентов первого курса русского отделения специальности «Горное дело». Уровень владения казахским языком – А1, начальный (понимают слова, но не могут говорить на казахском) [3].

М.Б. Бимуханова в своей работе раскрывает особенности преподавания русского и профессионального русского языка для специальностей неязыкового профиля. Дисциплина «Русский язык» входит в общеобразовательный цикл обязательных дисциплин для специальностей неязыкового профиля, представляет собой самостоятельный и законченный курс и является «инструментом» для решения интеллектуальных и социальных задач в будущей профессиональной деятельности с учетом межкультурного фактора.

В качестве ведущего метода обучения дисциплины «Русский язык» выступает функцио-

нально-коммуникативный, а также системно используются сознательно-практический и когнитивный методы. Основной целью курса является формирование и развитие языковой компетенции студентов для применения в учебно-профессиональной, общественно-политической и социально-культурной сферах жизни.

Дисциплина «Профессиональный русский язык» нацелена на развитие языковой, речевой, коммуникативной компетенций на основе текстов по специальности. Особое внимание уделяется работе с образцами различных текстов. Студенты изучают различные тексты дисциплины: учебные и учебно-научные тексты по специальности, информационно-реферативные тексты (статьи из словарей и энциклопедий), научно-оценочные тексты (экспертное заключение, полемическое выступление), научно-инструктивные тексты (инструкция, руководство, памятка, сопроводительная документация и др.), научно-деловые тексты (описание изобретения, проект и т.д.), информационные и рекламные тексты (в контексте специальности) и др. [5]

Бактыбаева А.Т., Байбурина К.А. изучая современное полиязычное образование в Казахстане, предлагают следующие рекомендации:

1. В целях эффективной организации полиязычного образования в учебных заведениях необходимо усовершенствование его нормативной базы, то есть активное использование рекомендаций Концепции развития полиязычного образования в Республике Казахстан.

2. Внедрение апробированного уникального опыта полиязычия дальнего и ближнего зарубежья.

3. Создание единого исследовательского института, центра, который занимался бы полилингвальным обучением, изучая внедрение полиязычия в других странах, разрабатывая учебные планы, учебно-методические комплексы.

4. Введение экспериментальной площадки, проведение технологических карт педагогического мониторинга полиязычного образования школьников, студентов и взрослого населения.

5. Проведение мониторинга в экспериментальных классах и группах.

6. Разработка инновационной полилингвальной методики обучения языкам этнических групп Казахстана [4].

Полиязычное обучение представляет собой действенный механизм, способствующий преподаванию предметов естественно-научного цикла на иностранном языке, развитию комму-

никативных навыков и толерантности во взаимодействии субъектов целостного педагогического процесса. Именно полиязычное обучение может предоставить обучающимся благоприятную среду, обеспечивающую гармоничное сочетание развития гуманистических общечеловеческих

качеств личности с возможностью полной реализации его культурных ценностей. Кроме того, нужно понимать, что реалии сегодняшнего дня требуют от нас умения ориентироваться не только в условиях настоящего времени, но и соответствовать вызовам будущего, чтобы подготовить к ним обучающихся.

Список литературы:

1. Абай. Слова назидания. 25 слово [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pushkinlibrary.kz/exhibitions/Abai_Pushkin/slova_21-25.html.
2. Абсаттаров, Р.Б., Садыков, Т.С. Воспитание культуры межнационального общения студентов: теория и практика: монография. – Алматы, 1999. – С. 33.
3. Аубакиров, Н.М., Долгополова, А.А. Применение метода Communicative Language Teaching на занятиях по казахскому языку в русскоязычных группах // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 8-9. – С. 152-158.
4. Бактыбаева, А.Т., Байбурина, К.А. Современное полиязычное образование в Казахстане: проблемы и перспективы развития // Наука, техника и образование. – 2016. – № 2(20). – С. 132-135.
5. Бимуханова, М.Б. Полиязычное образование – основа формирования поликультурной личности // Образование в современном мире: сборник научных статей. – Саратов. – 2019. – С. 207-216.
6. Булатбаева, К.Н., Аскарова, Л.Б., Смагулова, Б.К., Айтказина, А. Казахско-русско-английский тематический словарь. – Астана: НАО им.Ы.Алтынсарина, 2013. – 176 с.
7. Жетписбаева, Б.А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования: автореферат дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. – Караганды, 2009. – 44 с.
8. Зима, М.Г. К вопросу проблемы внедрения трехязычия в образовательный процесс вузов в Казахстане // Вестник ЧелГУ. – 2018. – № 4(414). – С. 78-88.
9. Майгельдиева, Ш.М. Интегративный подход к обучению практическому курсу русского языка в системе филологического образования студентов казахской аудитории (на материале лексико-семантических групп): автореферат дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. – Алматы, 2010.
10. Исмагамбетова, Л. Ш. Внедрение трехязычного образования в Северо-Казахстанском государственном университете им. М. Козыбаева // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 1(31). – С. 278-84.
11. Кадыржанов, Р.К. Этнокультурный символизм и национальная идентичность Казахстана / Под общ. ред. З.К. Шаукеновой. – Алматы: Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2014. – 168 с.
12. Карабаева, Л.К. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности преподавателей иностранного языка в вузе: автореферат дисс. ... канд пед. наук. – Туркестан, 2007. – 28 с.
13. Кунанбаева, С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования: монография. – Алматы, 2014. – 208 с.
14. Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы, 2010. – 341 с.
15. Магауова, А.С. Женщина. Педагог. Ученая. // Актуальные проблемы деонтологии, педагогики и психологии: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. – Астана, 2016. – С. 5-8.
16. Нурсейтова, А.К. Теоретические основы двуязычия в Казахстане // Гуманитарные науки: коллект. науч. монография; [под ред. Н.Р. Красовской]. – М.: Интернаука, 2016. – Т. 1. – С. 48-65
17. Полиязычное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kazatu.edu.kz/>.
18. Положение об организации полиязычного образования в школе / Жетписбаева Б.А., Акбаева Г.Н., Шайхызада Ж.Г., Ашимов Е.М. – Караганда: Изд-во КарГУ, 2014. – 8 с.
19. Рягин, С.Н., Исмагамбетова, Л.Ш. Особенности внедрения полиязычного образования в Республике Казахстан. //Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – № 2(28). – С. 75-79.
20. Самостоятельная работа студентов технического вуза по иностранному языку на основе личностно ориентированного подхода: теория и практика организации: монография / А.А. Сарсембаева. – Усть-Каменогорск, 2010. – 260 с.
21. Содержание филологического образования в условиях формирования поликультурной личности:

- методология, теория, практика. – Алматы: Полиграфия сервис и К°, 2014. – 183 с.
22. Сопоставительное языкознание: казахский и русский языки / З.К. Ахметжанова. – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2005. – 408 с.
 23. Сулейменова, Э.Д. Языковые процессы и политика. – Алматы: Қазақ унив., 2011. – 115 с.
 24. Тажибаева, С.Ж., Ибрашева, А.Х. Полиязычное образование в РК: проблемы и перспективы // Вестник ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. – 2012. – № 1-2 (5-6).

S.K. Moldabekova, G.K. Dlimbetova
**MULTILINGUAL EDUCATION – TREND IN THE EDUCATION OF
THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN**

Abstract: Multilingual education in the Republic of Kazakhstan is the most important strategy and one of the main directions for the development of the educational policy of the state. The article provides the theoretical review of the research into the problem of introducing multilingual education in the context of modern education, it is shown that multilingual education is an effective mechanism that contributes to the teaching of subjects of the natural science cycle in a foreign language, the development of communication skills and tolerance in the interaction of subjects of a holistic pedagogical process. The authors believe that it is multilingual education that can provide students with a favorable environment that ensures a harmonious combination of the development of humanistic universal personal qualities with the possibility of his cultural values full realization. In addition, modern realities require our ability to navigate not only in the conditions of the present, but also to meet the challenges of the future in order to prepare students for them.

The article concludes that the issues of the formation of a multilingual personality are of the particular relevance. The modern language situation in Kazakhstan suggests the need to introduce multilingual education.

Keywords: multilingual education, Russian language, Kazakh language, trilingual education, foreign language education.

References:

1. Abai. Slova nazidaniya. 25 slovo. [Electronic resource]. – Access mode http://pushkinlibrary.kz/exhibitions/Abai_Pushkin/slova_21-25.html.
2. Absatmarov, R.B., Sadykov, T.S. Vospitaniye kultury mezhnatsionalnogo obshcheniya studentov. – Almaty, 1999. – P. 33.
3. Aubakirov, N.M., Dolgoplova, A.A. Primeneniye metoda Communicative Language Teaching na zanyatiyakh po kazakhskomu yazyku v russkoyazychnykh gruppakh // Vysheye obrazovaniye v Rossii. 2018. №8-9. – P. 152-158.
4. Baktybayeva, A.T., Baiburina, K.A. Sovremennoye poliyazychnoye obrazovaniye v Kazakhstane: problemy i perspektivy razvitiya // Nauka, tekhnika i obrazovaniye. 2016. №2 (20). – P. 132-135.
5. Bimukhanova, M.B. Poliyazychnoye obrazovaniye – osnova formirovaniya polikulturnoi lichnosti // Materialy XIV Mezhdunarodnoi internet-konferentsii “Obrazovaniye v sovremennom mire”, 2019. P. 207-216.
6. Bulatbayeva, K.N., Askarova, L.B., Smagulova, B.R., Aitkazina, A. Kazakhsko-russko-angliiskiy tematicheskiy slovar. – Astana: NAO im. Y. Altynsarina. 2013. – 176 p.
7. Zhetpisbayeva, B.A. Teoretiko-metodologicheskiye osnovy poliyazychnogo obrazovaniya: Abstr. diss. ... Dr. Ped.Sc.: 13.00.01. – Karagandy, 2009. – 44 p.
8. Zima, M.G. K voprosu problemy vnedreniya tryokhyazychiya v obrazovatelny protsess vuzov v Kazakhstane // Vestnik ChelGU. 2018. №4 (414). – P. 78-88.
9. Integrativny podkhod k obucheniyu prakticheskomu kursu russkogo yazyka v sisteme filologicheskogo obrazovaniya studentov kazakhskoi auditorii (na materiale leksiko-semanticheskikh grupp (dislib.ru).
10. Ismagambetova, L.Sh. Vnedreniye tryokhyazychnogo obrazovaniya v Severo-Kazakgstanskom gosudarstvennom universitete im. M. Kozybayeva // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2018. №1 (31) – P. 278-84.

11. Kadyrzhanov, R.K. Etnokulturny symbolizm i natsionalnaya identichnost Kazakhstana / Gen. ed. by Z.K. Shaukenova/ – Almaty: Institute of Philosophy, Politology and Religious Studies KN MES RK, 2014. – 168 p.
12. Karabayeva, L.K. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya kommunikativnoy kompetentnosti prepodavatelei inostrannogo yazyka v vuze: abstr. diss. ... Cand. Ped. Sc.: – Turkestan, 2007. – 28 p
13. Kunanbayeva, S.S. Kompetentnostnoye modelirovaniye professionalnogo inoyazychnogo obrazovaniya / monografiya. – A., 2011. 215 p.
14. Kunanbayeva, S.S. Sovremennaya teoriya i praktika inoyazychnogo obrazovaniya, Almaty, 2010 – 350 p.
15. Magauova, A.S. Zhenshchina. Pedagog. Uchyonaya. // Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii “Aktualnye problemy deontologii, pedagogiki i psikhologii: teoriya i praktika”. October 7, 2016. P. 5-8.
16. Nurseitova, A.K. Teoreticheskiye osnovy dvuyazychiya v Kazakhstane. – Gumanitarnye nauki: coll. nauchn. monografiya / Ed. by N.P. Krasovskaya. M.: PH Internauka, 2016. V. 1. 132 p.
17. Poliyazychnoye obrazovaniye (kazatu.edu.kz)
18. Polozheniye ob organizatsii poliyazychnogo obrazovaniya v shkole / Zhetpisbayeva B.A., Akbayeva G.N., Ashimova E.M. Karaganda: PH KarSU, 2014. 8 p.
19. Ryagin, S.N., Ismagambetova, L.Sh. Osobennosti vnedreniya poliyazychnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan. // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya, 2017. № 2 (28). – P. 75-79.
20. Samostoyatel'naya rabota studentov tekhnicheskogo vuza po inostrannomu yazyku na osnove lichnostno-oriyentirovannogo podkhoda: teoriya i praktika organizatsii. Monografiya / A.A. Sarsembayeva / WKSTU. – Ust-Kamenogorsk, 2010. – 260 p.
21. Soderzhaniye filologicheskogo obrazovaniya v usloviyakh formirovaniya polikulturnoi lichnosti: metodologiya, teoriya, praktika. – Almaty: Poligrafiya servis i K°, 2014. – 183 p.
22. Sopostavitel'noye yazykoznaniye: kazakhsky i russky yazyki / Z.K. Akhmetzhanova. – Almaty: KazUIRaWL after Abylay khan, 2005. – 408 p.
23. Suleimenova, E.D. Yazykovye protsessy i polititka. Almaty: Kazakh university, 2011. – 117 p.
24. Tazhibayeva, S.Zh., Ibrasheva, A.X. Poliyazychnoye obrazovaniye v RK: problemy i perspektivy // Vestnik ENU, 2012, № 1-2 (5-6).

Н.А. Савотина, М.В. Реймер, Д. А.Хохлова
**ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы применения игровых технологий при обучении китайскому языку, важность решения которых обусловлена повышенным спросом на изучение китайского языка в общеобразовательных организациях. Раскрывается позитивная направленность игровых технологий через погружение в игровую среду с возможностью самостоятельного моделирования, экспериментирования, систематизации полученной информации и закрепления приобретенных знаний. Предлагаются разные вариации дидактических игр: ситуативное ролевое задание как способ погружения обучаемых в необходимую искусственно моделируемую языковую среду; ситуация «Конференция» с возможностью апробации азов синхронного перевода; интерактивная игра «Объясни мне» на интернет-площадке «Learnis» как удобный инструмент создания компьютерной игры на китайском языке.

Авторы приходят к выводу о целесообразности выбора способов реализации игровых технологий с учетом социокультурного контекста; сосредоточенности преподавателя на индивидуальных (когнитивных и эмоциональных) особенностях обучаемых; направленности на формирование и развитие собственно лингвистических и нелингвистических умений и навыков; учета иной структуры китайского языка – иероглифического письма, истоков значения изучаемых иероглифов и подбора в этой связи наиболее подходящих способов оформления иллюстративных дидактических игр.

Ключевые слова: педагогические технологии, игровые технологии, «погружение», игровая среда, интерактивная игра, иероглифическое письмо.

Необходимость использования педагогических технологий в образовательном процессе сегодня не подвергается сомнению: развиваются, расширяются и усложняются информационные потребности обучаемых. В силу этих причин перед педагогом XXI века остро стоит проблема поиска наиболее эффективного способа подачи учебного материала для его усвоения обучающимися. В книге «Педагогика: курс лекций» академик Б.Т. Лихачев дает одно из первых в советской науке определение педагогическим технологиям, понимая их как «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [3, с. 174]. Профессор В. М. Монахов рассматривает термин «педагогические технологии» как обоснованную тактику совместной педагогической деятельности по проектированию, планированию и реализации учебного процесса с абсолютным обеспечением благоприятного климата для учащихся и учителя [5].

Мы видим, что уже первые определения понятия «технология» предусматривали наличие некой последовательности действий и неперенной направленности на преобразование, совершенствование педагогического процесса. Помимо этого, любая педагогическая технология, как указывает Г.К. Селевко в книге

«Современные образовательные технологии», должна соответствовать критериям технологичности: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [6, с. 40].

В современной педагогике существует большое разнообразие классификаций педагогических технологий. Из них наиболее распространенными являются классификации, предложенные Т.М. Давыденко, В.Т. Фоменко, В.Г. Гульчевской и Т.И. Шамовой. Особый интерес представляет обобщенная и наиболее обширная по наличию разных оснований для классификации классификация Г.К. Селевко, автора «Энциклопедии образовательных технологий» и специальных работ в области социально-педагогических технологий.

В зависимости от характеристики свойств педагогические технологии автор делит на несколько обширных групп. По преобладающему (доминирующему) методу Г.К. Селевко выделяет следующие: догматические (репродуктивные), объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, информационные (компьютерные), игровые, творческие [6, с. 52].

Предметом изучения данной статьи является применение игровых технологий в обучении китайскому языку учащихся средних классов общеобразовательной школы.

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [8, с. 122].

В рамках реализации учебно-познавательной деятельности детей 11-12 лет игровая форма является одним из самых эффективных способов представления и усвоения информации. «Игра доставляет ребёнку радость. Это будет или радость творчества, или радость победы, или радость эстетическая – радость качества. Таковую же радость приносит и хорошая работа. И здесь полное сходство», – отмечает в своем труде «О воспитании молодежи» А.С. Макаренко [4, с. 330].

Современные образовательные методики и технологии имеют свою положительную специфику: они направлены на всестороннее развитие личности с помощью погружения в игровую среду с возможностью самостоятельного моделирования, экспериментирования, систематизации полученной информации и закрепления приобретенных знаний [1, с. 14].

Надо отметить, что в педагогике «игровая ситуация» сама по себе выступает одним из самых важных аспектов интерактивного обучения. Модели и навыки, получаемые учащимися в процессе реализации игровых действий, имеют свойство со временем перетекать из учебной деятельности в профессиональную.

Особенность игровых технологий определяется тем, что они всегда направлены на выработку у учащегося мотивации к осуществлению какой-либо деятельности на пути к реализации самостоятельно поставленной цели.

Игра – самый простой и действенный способ для преподавателя заинтересовать и побудить учащегося к активному изучению предмета.

Виды игровых технологий различаются по следующим признакам:

1) характеру деятельности: физические, интеллектуальные, социальные, психологические;

2) характеру педагогического процесса: дидактические, познавательные, воспитательные, развивающие, творческие (репродуктивные, продуктивные), диагностические, профориентационные, психотерапевтические;

3) характеру игровых действий: сюжетные, ролевые, деловые, драматизации, имитационные, спортивные, военно-прикладные, туристические;

4) характеру среды: аудиторные, уличные, на местности, компьютерные, телевизионные;

5) количеству участников: массовые, групповые, индивидуальные [2, с. 40].

На наш взгляд, выстраивая курс процесса обучения и составляя план урока, учителю необходимо наиболее эффективно объединить несколько представленных выше видов игровых технологий. Это позволит систематизировать действия педагога, направленные на достижение образовательных целей.

Обучение иностранному языку в социально-культурном контексте предусматривает полную сосредоточенность преподавателя на индивидуальных особенностях учащихся, которые условно можно разделить на когнитивные и эмоциональные. К первой группе относятся особенности интеллектуальной деятельности, уровень владения языком и тактикой его изучения. Компоненты второй группы включают такие факторы, как субъективное восприятие языка, личная мотивация ученика и проявляющиеся языковые барьеры. Данные компоненты следует рассматривать в их взаимообусловленности и взаимозависимости.

Выбирая способы реализации игровых технологий, стоит учесть, что процесс обучения иностранному языку должен быть направлен на формирование и развитие собственно лингвистических и нелингвистических умений и навыков учащихся. Реализация данной цели предусматривает создание ситуаций реального общения, во время проигрывания которых преобладающими становятся коммуникативные потребности в использовании языка (в нашем случае – китайского), важные для выстраивания дальнейших перспектив его изучения. Приоритетной задачей преподавателя китайского языка является оказание помощи ребёнку в достижении успеха в обучении. Эффективность реализации данной цели на основе игровых технологий напрямую зависит от грамотного и выверенного внедрения в учебный процесс образовательных технологий.

Китайский язык имеет иную структуру, нежели европейские языки. Одна из особенностей – иероглифическое письмо. Запись каждого иероглифа осуществляется в соответствии с порядком написания черт, именно поэтому при изучении новых слов основной упор делается на зрительную память. В данных условиях важно соблюдать и осуществлять принцип наглядности: использовать все средства для того, чтобы учащийся мог увидеть и тут же практически применить изучаемый материал. В таком случае наиболее удобной формой предоставления информации становится иллюстративная.

Дидактическая игра является также испытанным и наиболее удобным способом обучения китайскому языку. Выучить большое количество новых слов ученику позволяет систематизированная и планомерная работа с иероглифическими карточками, использование которых допустимо на любом этапе урока. Преимущество такой игры заключается в том, что сделать карточку по силам любому: на плотной картонке небольшого размера с одной стороны пишется изучаемый иероглиф, а с другой – произношение и перевод. Сама по себе такая методика изучения полезна как на стадии знакомства с новым словом, так и во время осуществления контроля знаний. В первом случае, ученик подсознательно установит связь между тремя составляющими любого китайского слова: написанием, звучанием, значением, – имея перед глазами всю наглядную информацию. Во втором случае, у педагога появляется возможность заменить привычный всем диктант на более динамичную и интересную форму контроля: ученикам показывается только одна сторона карточки, например, та, на которой изображен сам иероглиф, а их задача – написать перевод слова на русский язык. Или же наоборот: имея перед глазами значение и «пиньин» (произношение) иероглифа, обучаемому нужно вспомнить написание. При этом правильная подача визуального материала является самой важной составляющей данной дидактической игры: пестрые, красочные картинки запоминаются лучше, чем непосредственное изображение черного иероглифа на белом фоне.

Для разработки и правильной выборки дидактических игр и игр, связанных с иллюстрациями, необходимо различать иероглифы по нескольким типам:

1. Сянсин – иероглифы, похожие на обозначаемые предметы и явления (часто называются «графемами»). Пример: 山 – гора.

2. Чжиши – иероглифические знаки, выражающие какую-либо абстрактную идею и подсказывающие значение. Пример: 二 – два.

3. Хуэй-и – иероглиф, состоящий из двух и более простых графем, каждая из которых имеет какое-либо значение. Пример: 木 – простая графема «дерево», таким образом 林 (два дерева) – лес.

4. Синшен – состоит из двух графем: одна подсказывает смысл, другая – произношение.

5. Чжуанчжу – иероглиф имеет метафоричное или же адаптивное значение.

6. Цзяцзе – иероглифы, которые используются в несвойственном им значении [9].

Таким образом, зная истоки значения изучаемых иероглифов, преподаватель китайского языка подбирает наиболее подходящие способы оформления иллюстративных дидактических игр. Например, иероглифы типа «сянсин» будет легче изучать, если знать, что они изначально обозначают, и применять ассоциативную форму подачи материала.

Ролевая игра также является действенным методом изучения китайского языка на начальном этапе, важной его составляющей – устной речи. Сложности с восприятием и воспроизведением фраз, самостоятельным составлением предложений из изученных слов возникают уже на первых этапах обучения. Учителю важно продемонстрировать детям необходимость использования получаемой информации, применения ее на практике. Ситуативное ролевое задание в данном случае станет отличным способом погружения обучаемых в необходимую искусственно моделируемую языковую среду. При этом одной формулировки задания будет недостаточно: костюмы, реквизит, интерактивное и музыкальное сопровождение позволят ребятам искренне вжиться в свою новую роль и весело провести время.

Более сложной вариацией ролевой игры может быть *ситуация «Конференция»*, когда один обучаемый становится китайским министром и говорит только на иностранном языке, второй – российским послом, знающим только русский, а два других – их переводчиками. Темы обсуждения при этом могут быть любыми в зависимости от словарного запаса учеников. Данная модель дает возможность апробировать азы синхронного перевода.

Формат интерактивной игры «Объясни мне» на интернет-площадке «Learnis» становится удобным инструментом для создания компьютерной игры по китайскому языку. В классическом виде в игре «Объясни мне» на экран выводится определение, трактовку которого должны дать ученики. Однако возможности конструктора игр данного сайта позволяют педагогу видоизменять саму суть с помощью предложенных инструментов: вместо термина вводится иероглиф, задачей ребят становится его сопоставление с двумя другими значимыми частями – «пиньинем» и значением. Необходимо определиться с перечнем тем и слов, которые будут фигурировать в программе, и вставить их в специальное поле. Проверка степени узнавания и запоминания новых иероглифов станет веселее и проще, если устроить небольшую викторину на скорость. Ребята делятся на команды от 3 до 5

человек и назначают отвечающего. Вместе с преподавателем ученики выбирают одну из предложенных игрой тем, например, «погода», «транспорт», «цвета», «фрукты и овощи» (рис. 1).

На экране будет демонстрироваться один из изученных на прошлом занятии иероглифов, задача команды – первой озвучить перевод и произношение данного слова (рис. 2). После получения корректного и фонетически верного ответа учитель переходит к следующему иероглифу.

По желанию можно менять выбранный тематический блок. Игру важно использовать в

начале урока с целью контроля выполнения домашнего задания или в конце, чтобы закрепить просмотренный и изученный материал. Игры можно применять на групповых или индивидуальных учебных занятиях, а также как интересное и необычное домашнее задание.

Для понимания эффективности применения игровых технологий в обучении китайскому языку обратимся к данным опроса, который был проведен среди 9 учащихся. Результаты представлены в таблице 1.

Выберите тему

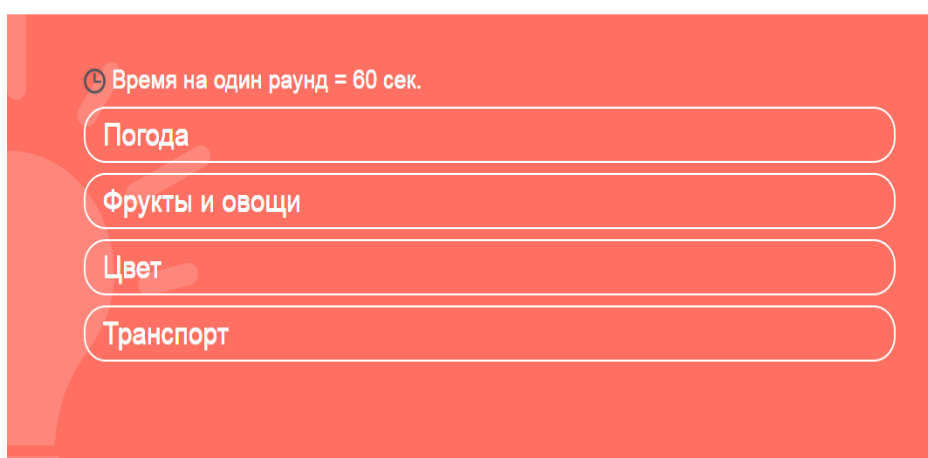


Рисунок 1 – Предложенные игрой темы



Рисунок 2 – Демонстрируемый на экране иероглиф

Таблица 1 – Результаты опроса учащихся

Вопрос	Положительный/отрицательный ответ	Кол-во респондентов, давших положительный ответ, %
Понравился ли вам игровой формат урока?	Понравился	100%
Запоминание китайских иероглифов с помощью игровых технологий становится...	Лучше, качественнее	100%
Было ли вам интересно на уроке?	Интересно	100%
Увеличилась ли мотивация к изучению китайского языка?	Да	77,8%
Хотели бы вы продолжить изучение китайского языка?	Хочу	100%

На вопрос «Понравился ли вам игровой формат урока?» 100% респондентов дали положительный ответ. Все опрошенные подтвердили, что запоминание китайских иероглифов с помощью игровых технологий становится лучше, качественнее. Респонденты считают, что урок был интересен и хотят продолжить изучение китайского языка с помощью игры. Однако увеличение мотивации к изучению китайского языка отмечает лишь 7 опрошенных (77,8% опрошенных), показывая зависимость роста мотивации к изучению языка не только от применения игровых технологий, но и от других факторов.

Таким образом, нельзя забывать об эффективности игровых методик и технологий при

проведении уроков китайского языка, осознавая их значимость для пополнения словарного запаса, контроля и закрепления материала на первых ступенях средней школы. Игра является удобным способом представления и усвоения информации при реализации учебно-познавательной деятельности обучающихся 11-12 лет, но это не единственный способ повышения мотивации к языку и учебной деятельности. Преподавателю важно понимать специфику применения игровых технологий при обучении китайскому языку: целеполагание, четкое определение этапа урока, формат – групповой или индивидуальный, алгоритм, приемы. Только соблюдение комплекса условий обеспечит учителю достижение поставленных образовательных целей.

Список литературы:

1. Использование информационных и коммуникационных технологий в среднем образовании: информационный меморандум. – М. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2005. – 24 с.
2. Князев, А.М. Обучение и развитие личности в организации (технологический подход): учебное пособие. – М.: РАГС, 2005. – 184 с.
3. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 647 с.
4. Макаренко, А.С. О воспитании молодежи: сборник избр. пед. произведений / Под общей ред. Г.С. Макаренко. – М.: Учпедгиз, 1951. – 396 с.
5. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/>.
6. Монахов, В.М. Педагогическая технология профессора В.М. Монахова // Педагогический вестник – Успешное обучение, 1997.
7. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии: учеб. пособие / Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 269 с.
8. Савотина, Н.А., Реймер, М.В., Михальчева, П.С. Повышение мотивации учащихся на уроках английского языка средствами обучающей игры // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2020. – Т. 3. – Вып. 1. С. 97-99.
9. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Т.1. – М., 2019. – 816 с.
10. Реймер, М.В., Кывыржик, А.С. Актуальные проблемы использования дидактических игр на уроках истории // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2020. – Т. 3. – Вып. 1 – С. 99-104.
11. Реймер, М.В., Килару, Д.В. Формирование и развитие учебной мотивации на уроках иностранного языка // Вопросы педагогики. – 2019. – № 10-2. – С. 173-177.
12. Утехина, А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика: учебное пособие. – 4-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 183 с.

13. Филатов, В.М. Ролевые игры на уроках английского языка в 6 классе / В.М. Филатов, О.Л. Лившиц // Иностр. яз. в shk. – 1981. – № 1. – С. 38-41.
14. Филатов, В.М. Ролевые игры на занятиях по иностранному языку в начальных классах школы // Класс, 1995. – № 4 – С. 12-15.
15. Шовэнь цзецзы чжу: комментированный словарь «Шовэнь цзецзы» / Составитель Сюй Шэнь, комментарии Дуань Юй-цай. – Шанхай, 1981.

N.A. Savotina, M.V. Reimer, D.A. Khokhlova

PROBLEMS OF USING GAME TECHNOLOGIES IN TEACHING CHINESE

Abstract: The article discusses the problems of using gaming technologies in teaching the Chinese language, which importance of solving is stipulated by the increased demand for the study of the Chinese language at educational institutions. The positive direction of gaming technologies is revealed through immersion in the gaming environment with the possibility of independent modeling, experimentation, systematization of the information received and consolidation of the acquired knowledge. Various variations of didactic games are proposed: a situational role-playing task as a way of immersing students in the necessary artificially simulated “language environment”; the situation of the “Conference” with the possibility of testing the basics of simultaneous translation; the format of the interactive game “Explain me” on the Internet site “Learnis” as a convenient tool for creating a computer game in the Chinese language.

The authors come to the conclusion that it is advisable to choose ways of implementing gaming technologies, taking into account the socio-cultural context; the teacher's focus on the individual (cognitive and emotional) characteristics of the students; the focus on the formation and development of proper linguistic and non-linguistic skills and abilities; taking into account the different structure of the Chinese language - hieroglyphic writing, the origins of the meaning of the studied hieroglyphs and in this regard, the selection of the most appropriate ways to design illustrative didactic games.

Key words: educational technologies, gaming technologies, “immersion”, gaming environment, interactive game, hieroglyphic writing.

References:

1. Ispolzovaniye informatsionnykh i kommunikatsionnykh technology v srednem obrazovanii: Informatsionny memorandum. Institute UNESCO on information technologies in education. Moscow, 2005.
2. Knyazev A.M. Obucheniye i razvitiye v organizatsii (tekhnologichesky podkhod): uchebnoye posobiye. M., 2005.
3. Likhachev, B.T. Pedagogika: kurs lektsy / B.T. Likhachev. Ed. by V.A. Slastyonin. M.: VLADOS, 2010. 647 p. (Pedagogicheskoye naslediyе).
4. Makarenko, A.S. O vospitanii molodyozhi: Sbornik izbr. ped. proizvedeny / Gen.ed. by G.S. Makarenko. M.: Uchpedgiz, 1951. 396 p.
5. Mikhailenko, T.M. Igrovye tekhnologii kak vid pedagogicheskikh technology [Electronic resource] – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/>.
6. Monakhov, V.M. Pedagogicheskaya tekhnologiya professora V.M. Monakhova // Spets. vypusk “Pedagogicheskogo vestnika” – Uspeshnoye obucheniye, 1997.
7. Savotina, N.A., Reimer, M.V., Mikhacheva, P.S. Ispolzovaniye obuchayushchei igry na urokakh angliiskogo yazyka kak sredstvo povysheniya motivatsii uchashchikhsya // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seria 1. Psikhologicheskkiye nauki. Pedagogicheskkiye nauki. Kaluga, 2020. № 1. P. 97-99.
8. Selevko, G.K. Entsiklopediya obrazovatelnykh technology. In 2 V. M: 2019. V.1. 816 p.
9. Reimer, M.V., Kavyrzhik, A.S. Aktualnye problemy ispolzovaniya didakticheskikh igr na urokakh istorii // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seria 1. Psikhologicheskkiye nauki. Pedagogicheskkiye nauki. 2020 №1. P. 99-104.
10. Reimer, M.V., Kilaru, D.V. Formirovaniye i razvitiye uchebnoi motivatsii na urokakh inostrannogo yazyka // Voprosy pedagogiki. 2020. №10. Iss. 2. P. 173-177.
11. Utekhina, A.N. Inostranny yazyk v doshkolnom vozraste: Teoriya i praktika / A.N. Utekhina – Izhevsk: PH Udm. uni, 2000. 246 p.
12. Filatov, V.M., Livshits, O.L. Rolevye igry na urokakh angliiskogo yazyka v 6 klasse / V.M. Filatov, O.L. Livshits // Inostranny yazyk v shkole. 1981. №1. P. 38-41.

13. Filatov, V.M. Rolevye igry na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v nachalnykh klassakh shkoly / V.M. Filatov // Klass, 1995. – №4. – P. 12-15.
14. Khaidarov, Zh.S., Pidkasisty, P.I. Tekhnologiya igry v obuchenii i razvitii / V.M. Filatov, P.I. Pidkasisty. M., 1996. 272 p.
15. Shwen tszetszy chzhu (Kommentirovanny slovar “Shoven tszetszy”). Comp. by Syui Shen, comment. by Duan Yuy-tsai. Shanghai, 1981.

Е.С. Семибратова, А.Г. Биба

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РАЗНЫМ ВИДАМ ЧТЕНИЯ

Аннотация: В статье исследуются теоретические основы обучения детей разным видам чтения, составляющим смысловое чтение, – сознательную, осуществляемую с определенной целью читательскую деятельность. Анализируются подходы к определению смыслового чтения и к характеристике его подвидов. Устанавливаются связи между смысловым чтением, читательской компетенцией и определенными психическими процессами (воображением, теоретическим мышлением, речью). На основе анализа понятия смыслового чтения и его видов предпринимается попытка в выявлении состава умений каждого вида чтения, которыми учащимся нужно владеть для эффективной читательской деятельности. Выделяются этапы смыслового чтения и анализируется содержание каждого этапа в сопоставлении с последовательностью изучения школьниками художественного произведения на уроке. С учетом исследования закономерностей восприятия младшими школьниками художественного текста и извлечения ими информации обобщаются условия формирования у них разных видов чтения на уроках литературы. В качестве ключевых условий выделяются: необходимость соответствия текстов личностно-психологическим особенностям возраста учащихся; соответствие отбора средств обучения этапам чтения (читательской деятельности); взаимосвязанность в работе с разными видами чтения; организация обучения видам чтения в форме познавательной деятельности, включающей продуктивную (творческую) работу учащихся.

Ключевые слова: смысловое чтение, виды чтения, читательская деятельность, читательские умения, условия формирования разных видов смыслового чтения, младшие школьники.

На современном этапе развития общества наблюдается переизбыток разнообразной информации и её источников. Однако качество этой информации не всегда отвечает потребностям потребителя. В результате любая доступная информация бездумно используется, даже усваивается без надлежащего анализа, проверки ее достоверности. Особенно уязвимыми в названной ситуации являются дети, и система образования в первую очередь может их защитить посредством формирования образованной, самостоятельно думающей личности. В связи с этим перед школой ставится задача обучения младших школьников эффективной и осознанной работе с различного вида информацией. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в качестве обязательного компонента выделяется «овладение навыками смыслового чтения», целью которого является максимально точное и полное понимание учащимися содержания текста, его деталей и практическое осмысление извлеченной информации [15].

Навык смыслового чтения формируются за счет освоения учащимися разных видов чтения. Под *видами чтения* понимается комплекс читательских операций, выполняемых в соответствии с целью чтения. Данный комплекс представляет собой «специфическое сочетание приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» [9, с. 21]. Проблемой сущности разных видов чтения и

обучения им занимались и занимаются такие педагоги, как Е.В. Бунеева [3], О.В. Кубасова, Т.С. Пиче-оол, Н.Н. Светловская [14] и др. Тем не менее, средства достижения прочных навыков смыслового чтения посредством обучения разным видам чтения нуждаются в уточнении и систематизации и, прежде всего, требуется рассмотреть теоретические основы данного процесса.

Чтение на современном этапе рассматривают как целостный процесс, включающий техническую сторону и рефлексивную (смысловую), составляющую непосредственно в процессе чтения и после него [5, с. 23]. Проблемой развития у ребенка именно смысловой стороны чтения занимались в истории педагогики и на современном этапе: К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Г. Асмолов, М.П. Воюшина, Т.Д. Полозова, Л.А. Мосунова и др. Постепенно в методике появилось сочетание «смысловое чтение», которое определялось как сознательное чтение, и исследовалась содержательная сторона данного процесса. Впервые данный термин используется в работах Л.Ю. Невуевой и А.А. Зубченко [10, с. 42]. Наиболее полно смысловое чтение раскрывается в работах профессора Н.Н. Светловской и определяется как «качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения» [14].

Смысловое чтение выполняется с целью наиболее полного и точного понимания содержания текста, выяснения его деталей, практического извлечения информации. Таким образом, младший школьник занимает позицию вдумчивого читателя, выполняет достаточно глубокий анализ фактического текста и подтекста. Важно отметить, что в процессе смыслового чтения у читателя появляются внутренние образы, устанавливаются связи между текстом и личным жизненным опытом, окружающей действительностью [7]. Посредством вдумчивого чтения у младших школьников развивается воображение, связная речь.

Смысловое чтение сначала целенаправленно формируется как предметное умение на уроках литературного чтения, затем переходит в разряд метапредметных умений, становится одним из важнейших универсальных учебных действий [2]. Оно помогает работать с различной информацией в рамках учебной деятельности, затем в различных социальных (жизненных) ситуациях.

Из сущности смыслового чтения возможно выделить критерии его сформированности, которые определяются полнотой понимания информации:

– понимание общего смысла прочитанного, ориентация в композиции текста, его назначении, теме;

– умение быстро находить в тексте требуемую информацию, выделять основные части текста;

– умение оценить информативность текста и его соответствие типу и назначению, найти аргументы, подтверждающие гипотезы и предположения, умение делать выводы и определять главную мысль;

– способность сравнивать информацию из текста с информацией из других источников, давать собственную оценку прочитанному, высказывать свою точку зрения о прочитанном и обосновывать ее цитированием текста;

– умение оценить язык и структуру текста, форму изложения, грамматические связи частей, текстовую композицию [8, с. 59].

Перечисленные критерии сформированности смыслового чтения возможно положить в основу выделения видов чтения, которые, на наш взгляд, различаются уровнем и полнотой понимания текста и его оценки. К ним относятся: ознакомительное, изучающее, поисковое, просмотровое, рефлексивное виды чтения. В статье внимание сосредотачивается на теоретических основах обучения первым четырем видам чте-

ния, так как они являются базовыми для овладения читательской деятельностью и последующим рефлексивным чтением.

При *ознакомительном чтении* происходит общее знакомство с текстом, в результате которого читающий должен определить основную тему или содержание текста, выделить главную и второстепенную информацию.

Исходя из сущности ознакомительного чтения, можно выделить умения, которые требуются школьникам для его выполнения. К ним относятся:

– умение отделять основную информацию от второстепенной;

– умение обобщать данные, изложенные в тексте, делать общие выводы о фактическом содержании прочитанного;

– умение выписывать из текста наиболее значимую информацию с целью использования ее в других видах деятельности;

– умение выявить совпадения первоначальных предположений учащихся с содержанием текста;

– умение выбирать из текста или придумать заголовок, соответствующий содержанию и общему смыслу текста.

Смежным с ознакомительным чтением является просмотровое чтение.

Просмотровое (выборочное) чтение – вид чтения, целью которого является получение общего представления о содержащейся в тексте информации.

Однако, в отличие от ознакомительного чтения, оно является беглым, выборочным чтением. Такое чтение предполагает умение быстро ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, извлекать необходимую информацию. Этот вид чтения базируется на способности определять, о чем будет говориться в данном тексте по первым фразам в абзаце и по заголовку, умению делить текст на смысловые части, а также находить и обобщать факты.

Исходя из сущности просмотрового чтения, можно выделить умения, которые требуются школьникам для его выполнения. К ним относятся:

– умение устанавливать логическую, хронологическую связь фактов и событий;

– умение составить простой план к тексту, делить текст на части;

– умение ставить перед собой цель чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию;

– умение прогнозировать содержание по заголовку (вступлению, первым словам абзаца, иллюстрациям);

– умение сопоставлять текст и иллюстрацию;

– умение использовать сноски (ключевые слова) как опоры для понимания, выделение ключевых слов;

– умение прогнозировать последовательность изложения идей текста;

– умение структурировать текст.

Изучающее чтение – полное и детальное понимание всего текста и его критическое осмысление с опорой на языковые и логические связи текста. Такое чтение протекает медленно, с остановками, с перечитыванием отдельных мест, обращением к словарю при встрече с неизвестными словами или понятиями. Оно предполагает более точное запоминание основных событий и фактов. Данный вид чтения обеспечивает ученикам вдумчивое, глубокое понимание прочитанного текста.

Исходя из сущности изучающего чтения, можно выделить умения, которые требуются школьникам для его выполнения. К ним относятся:

– умение сопоставлять основные текстовые и внетекстовые компоненты: обнаруживать соответствие между частью текста и его общей идеей, объяснять назначение карты, рисунка и т.д.;

– умение определять назначение разных видов текстов;

– умение сравнивать и противопоставлять заключённую в тексте информацию разного характера;

– умение связывать информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников;

– умение классифицировать, группировать информацию по определённому признаку;

– умение сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по заданной теме;

– умение формулировать тезис, выражающий общий смысл текста;

– умение устанавливать причинно-следственные связи в содержании;

– умение соотносить детали содержания с описываемым объектом, явлением;

– умение выполнять смысловое свёртывание выделенных фактов и мыслей;

– умение формировать на основе текста систему аргументов (доводов) для обоснования определённой позиции;

– умение определять главную идею, общую цель или назначение текста; преобразовывать текст, используя новые формы представления информации: таблицы, графики, диаграммы;

– умение понимать душевное состояние персонажей текста, сопереживать им.

Поисковое – быстрое нахождение в тексте определенных данных (фактов, характеристик, дат, названий). В учебных условиях поисковое чтение выступает, скорее, как упражнение, так как поиск той или иной информации, как правило, осуществляется по указанию преподавателя. Поэтому оно обычно является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения. Более того, поисковое чтение все чаще включают в качестве компонента в систему упражнений, направленную на полное понимание читаемого текста. Перед учеником ставится задача выбрать из текста заданную информацию (даты, имена, и пр.). В процессе поискового чтения ученик начинает лучше ориентироваться в структуре и содержании текста, тем самым полное понимание текстовой информации достигается быстрее и более эффективным способом – самостоятельно.

Исходя из сущности поискового чтения, можно выделить умения, которые требуются школьникам для его выполнения. К ним относятся:

– умение находить в тексте требуемую информацию (сопоставлять формы выражения информации в запросе и в самом тексте, устанавливать, являются ли они тождественными или синонимическими, находить необходимую единицу информации в тексте);

– умение обнаруживать в тексте доводы в подтверждение выдвинутых тезисов;

– умение находить доводы в защиту своей точки зрения.

В исследовании формирования смыслового чтения выделяются виды чтения до знакомства с произведением, во время знакомства с произведением и после его восприятия [13, с. 32].

На этапе работы с текстом *до чтения* у читателя возникает интерес к произведению, желание его прочитать. Учащиеся предвосхищают содержание произведения, с которым будут знакомиться, пытаются предположить, о чём будут читать на основе чтения названия, имени автора, аннотации или ключевых слов. Таким образом, смысловое чтение на данном этапе работы с текстом связано с развитием важнейшего читательского умения – антиципацией. Помимо этого, у учащихся формируется общее представление о тексте, который еще не прочитан. Таким образом, на данном этапе выполняется просмотровое чтение.

На этапе работы с текстом *во время чтения* происходит полное понимание школьниками фактического содержания текста, осмысление подтекста и его интерпретация, формируется личностная оценка прочитанному. В смысловом чтении на данном этапе можно выделить первичное и вторичное чтение. *В процессе первичного чтения* ученики впервые читают данное произведение самостоятельно, комбинированно или слушают его [12]. Здесь они соотносят свои первоначальные предположения с прочитанным, делают выводы, дают эмоциональную оценку, говорят о своем первом впечатлении: что понравилось и что запомнилось. *Вторичное чтение* предполагает глубокую, детальную работу с текстом: медленное, вдумчивое чтение всего текста или его основных частей, после которого происходит полный анализ прочитанного. Учащиеся устанавливают причинно-следственные связи в содержании, интерпретируют информацию, выделяют скрытое содержание текста, решают конкретные читательские задачи, делают микровыводы. Таким образом, выполняется изучающее чтение.

При работе с текстом после чтения происходит углубленное понимание произведения, формулировка учениками его основной идеи. Читатели возвращаются к антиципации, актуализируют общую задачу чтения, осмысливают степень ее решения на основе осмысления общего содержания прочитанного, главных мыслей автора. На данном этапе используется поисковый вид чтения.

Анализ процесса становления чтения как вида деятельности у младшего школьника позволяет нам выделить условия овладения учащимися каждым видом чтения. Рассмотрим их далее.

Условие 1. Наличие мотивации к разному виду чтения, т.к. чтение – это деятельность, любая деятельность начинается с мотивации и без нее не осуществляется эффективно. Для объективного раскрытия механизма зарождения интереса к чтению следует учитывать особенности формирования мотивационной сферы детей разных возрастных категорий [13].

В семь-восемь лет преобладают учебные мотивы при чтении книг: «все в школе учатся читать, и я должен», «чтобы быть хорошим учеником, надо много читать». К 8-9 годам мотивационная сфера расширяется, в ней преобладают познавательные (учебные) и личностные мотивы. Дети начинают читать книги, поскольку у них появляется потребность в новых знаниях, в познании взаимоотношений между людьми, в приобретении жизненного опыта.

К 9-10 годам у младших школьников формируются мотивы общественно значимые, начинает формироваться мотивация саморазвития, происходит интериоризация читательских желаний. В связи с этим в отборе текстов для чтения по программе должны учитываться возрастные интересы и потребности учащихся [2, с. 75].

Условие 2. Отбор средств обучения разным видам чтения зависит от этапов чтения – антиципация (предположение, о чем будем читать), восприятие текста, осознание текста, рефлексия на основе прочитанного. Объясняется это тем, что под чтением понимается сложная аналитико-синтетическая деятельность, складывающаяся из восприятия и понимания текста, причем самое совершенное чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания [6, с. 24]).

Условие 3. Поскольку понимание текста – процесс поступательный, углубление в содержание, формирование каждого вида чтения должно проводиться взаимосвязано. Так, при выполнении заданий, инициирующих ознакомительное чтение, учащиеся выполняют действия поискового чтения: отвечая на вопросы к тексту, они осмысливают его содержание и одновременно ищут необходимую информацию.

Условие 4. Поскольку в начальных классах в основном чтение выполняется с целью получения какой-либо информации, его в полной мере можно отнести к познавательной деятельности. В связи с этим обучение разным видам чтения необходимо строить в деятельностной логике: ставить читательскую задачу, обсуждать план ее решения и средства для этого, оценивать результаты. Учитель должен добиваться осознания младшими школьниками цели чтения, полного понимания текста, помогать им составлять собственную систему образов, представленных в содержании, оценивать полученную информацию в отношении решения читательской задачи [11].

Условие 5. Из тесной связи смыслового чтения с процессом воображения следует, что обучение разным видам чтения должно включать не только рецептивную деятельность в процессе работы с текстом, но и продуктивную (творческую) деятельность учащегося. В связи с этим тексты рассматриваются как объекты для практической деятельности детей: преобразования, применения для решения более сложной учебной или бытовой практической задачи. В результате чтение как речевое умение у учеников достигнет уровня, позволяющего пользоваться им практически. Поэтому чтение текста всегда

должно выступать как конкретный акт коммуникации, т.е. быть направлено на его понимание, причем не на понимание вообще, а той степени полноты и точности, которая соответствует развиваемому в данный момент виду чтения.

Условие 6. Содержание текстов должно отвечать психологическим особенностям младшего школьного возраста: необходимо подбирать материал, доступный для понимания, связанный с жизненным опытом учащихся; тексты желательно отбирать в соответствии возрастным потребностям на данном этапе психологического и интеллектуального развития детей. Педагогу также следует учитывать личностные особенности читателей, их индивидуальные интересы для успешного овладения видами чтения. В связи с этим требуется применять дифференцированный и индивидуальный подходы на уроках литературного чтения, внеклассного чтения, в процессе изучения естествознания.

Условие 7. Считаю важным выделить в качестве отдельного условия необходимость владения детьми технической стороной чтения для освоения качественного смыслового чтения. Если ученики не могут бегло читать, выполнять аналитико-синтетическую деятельность на уровне слова, предложения, то и понимание содержания будет затруднено [8]. Таким образом, смысловое чтение – высокий уровень владения навыком чтения за счет оперирования разными

видами чтения как инструментами для достижения общей цели. Выбор каждого вида чтения зависит от ситуации, общей учебной или конкретной читательской задачи.

В целом описанные виды чтения являются средством интеллектуального развития младших школьников, их универсальными умениями.

Основным признаком достижения высокого уровня развития умений чтения является умение учащегося изменять характер читательской деятельности в зависимости от конкретной ситуации, цели чтения, что проявляется в способности переключаться с одного вида чтения на другой с учетом конкретной задачи, которую он ставит перед собой. Успешное овладение названными умениями зависит от соблюдения определённых условий, касающихся отбора текстов для чтения, построения учебной деятельности на любом уроке, предполагающем работу с текстом; использования продуктивных видов заданий для чтения и взаимосвязи обучения разным видам чтения.

Названные положения о сущности видов чтения и условиях их формирования у школьников определяют методику формирования читательской компетенции учащихся начальных классов и требуют от учителя использовать соответствующие средства на уроках литературного чтения.

Список литературы:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
2. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сборник статей / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадеждиной. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
3. Бунеева, Е.В., Чиндилова, О.В. Технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста. – М.: Баласс, 2014. – 43 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1996. – 217 с.
5. Давлятшина, О.В. Психолого-педагогическая диагностика профессионально-личностного развития педагогов в условиях общеобразовательной организации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 3. – С. 35-46.
6. Деркунская, В. А. Повышение профессиональной компетентности педагога начального образования. – М.: Академия, 2019. – 123 с.
7. Егоров, Т.Г. Очерки психологии обучения чтению. – М.: Учпедгиз, 1953. – 144 с.
8. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
9. Лисицына, М.В. Переход на ФГОС начального образования: в поисках результативных устройств помощи педагогов // Журнал руководителя управления образованием. – 2015. – № 6. – С. 61-64.
10. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983. – 65 с.
11. Носова, И.Т. Современные проблемы обучения чтению в начальных классах. – Ростов-на Дону, 2019. – 23 с.

12. Методика обучения чтению: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов / Составитель Т.П. Сальникова. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 1996. – 189 с.
13. Светловская, Н.Н. Методика обучения творческому чтению: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – М.: Юрайт, 2019. – 305 с.
14. Светловская, Н.Н. О литературном произведении и проблемах, связанных с его осмыслением при обучении младших школьников чтению // Начальная школа. – 2005. – № 6. – С. 48-56.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/>.

E.S. Semibratova, A.G. Biba

THEORETICAL BASICS OF TEACHING CHILDREN DIFFERENT TYPES OF READING

Abstract: The article studies the theoretical basics of teaching children different types of reading which make up semantic reading that is conscious, carried out with a certain aim, reading activity. Approaches to the definition of semantic reading and to the characterization of its subtypes are analyzed. The connections between semantic reading, reading competence and certain mental processes (imagination, theoretical thinking, speech) are established. Based on the analysis of the concept of semantic reading and its types, an attempt is made to identify the composition of each type of reading skills that pupils need to have for effective reading activity. The stages of semantic reading are distinguished and the content of each stage is analyzed in comparison with the sequence of pupils' studying a work of art at the lesson. Taking into account the study of the literary text perception patterns by primary schoolchildren and extraction of information by them, the conditions for the formation of different types of reading at Literature lessons are generalized. The following major conditions are highlighted: the need for texts to correspond the personal and psychological characteristics of the pupils' age; matching the selection of teaching tools to the stages of reading (reading activity); interconnection in working with different types of reading; organization of teaching types of reading in the form of cognitive activity, including productive (creative) work of students.

Keywords: semantic reading, types of reading, reading activity, reading skills, conditions for formation of different types of semantic reading, primary schoolchildren.

References:

1. Asmolv, A.G. Kak proyektirovat universalnye uchebnye deistviya v nachalnoi shkole: ot deistviya k mysli: posobiye dlya uchitelya / ed. by A.G. Asmolv. – М.: Prosveshchcheniye, 2011 – 152 p.
2. Bozhovich, L.I. Izucheniye motivatsii povedeniya detei i podrostkov / L.I. Bozhovich – М.: Prosveshchcheniye, 1972. – 155 p.
3. Buneeva, E.V. Tekhnologiya produktivnogo chteniya: eyo sushchnost i osobennosti ispolzovaniya v obrazovanii detei doshkolnogo i shkolnogo vozrasta / E.V. Buneeva, O.V. Chindilova. – М.: Balass, 2014. – 43 p.
4. Vygotsky, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya / L.S. Vygotsky. – М.: Prosveshchcheniye, 1996. – 217 p.
5. Davlyatshina, O.V. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika professionalno-lichnostnogo razvitiya pedagogov v usloviyakh obshcheobrazovatelnoi organizatsii / O.V. Davlyatshina // Munitsipalnoye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment. – 2017. – № 4. – P. 36-47.
6. Derkunskaaya, V.A. Povysheniye professionalnoi kompetentnosti pedagoga nachalnogo obrazovaniya / V.A. Derkunskaaya. – М.: Akademiya, 2019. – 123 p.
7. Egorov, T.G. Ocherki psikhologii obucheniya chteniyu. / T.G. Egorov. М., 2017. – 230 p.
8. Lalayeva, R.I. Narusheniye protsessa ovladeniya chteniyem u shkolnikov. / R.I. Lalayeva – М.: Prosveshchcheniye, 2018 – 320 p.
9. Lisitsina, M.V. Perekhod na FGOS nachalnogo obrazovaniya: v poiskakh rezultativnykh ustroystv pomoshchi pedagogov/ M.V. Lisitsina // Zhurnal rukovoditelya upravleniya obrazovaniyem. - 2018. – 6. – P. 61-64.
10. Markova, A.K., Orlov, A.B., Fridman, L.M. Motivatsiya ucheniya i eyo vospitaniye u shkolnikov / A.K. Markova, A.B. Orlov – М.: Prosveshchcheniye, 1983. – 180 p.

11. Nosova, I.T. *Sovremennye problemy obucheniya chteniyu v nachalnykh klassakh.* – Rostov-on-Don, 2019. – 23 p.
12. Salnikova, T.P. *Metodika obucheniya chteniyu.* / T.P. Salnikova – М. –Voronezh, 2018. – 20 p.
13. Svetlovskaya, N.N. *Methodika obucheniya tvorcheskomu cheniyu: uchebnoye posobiye dlya srednego professionalnogo obrazovaniya* / N.N. Svetlovskaya, T.T. Piche-ool, - 2 ed., correct. and add. – Moscow: PH Urite, 2019. – 305 p.
14. Svetlovskaya, N.N. *O literaturnom proizvedenii i problemakh, svyazannykh s ego osmysleniyem* / N.N. Svetlovskaya // *Nachalnaya shkola.* – №6. – 2015. – P. 22-31.
15. *Federalny gosudarstvenny obrazovatelny standard nachalnogo obshchego obrazovaniya* / ESS “Sistema GARANT” [Electronic resource]. URL:<https://base.garant.ru/>.

А.Г. Биба

ИССЛЕДОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С СИСТЕМНЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация: В статье раскрывается проблема оценки орфографической грамотности учащихся начальных классов с речевыми нарушениями. Описывается специфика овладения правописанием детьми с системным недоразвитием речи, выделяются соответствующие трудности учащихся. Проводится сопоставительный анализ востребованных в современной логопедической практике методик обследования письменной речи детей. На основе анализа данных методик выявляются недостатки в определении параметров диагностики орфографических ошибок учащихся с системным недоразвитием речи. С учетом операционного состава орфографического действия и специфики речевых нарушений предлагаются критерии и показатели оценки навыка правописания учащихся начальной школы названной категории. Описываются диагностические материалы, позволяющие выявить сформированность всего операционного состава орфографического навыка у младших школьников с речевыми нарушениями. Представлены соответствующие статические данные, указывающие на основные проблемы в овладении правописанием. На основе проведенной автором диагностики выделяются виды орфографических ошибок. В качестве основных ошибок отмечаются: ошибка в обозначении безударного гласного звука в корне слова; ошибка в обозначении безударного гласного звука в приставке; ошибка в обозначении парного согласного звука на конце слова; ошибка в написании имен собственных; ошибка в написании сочетаний с шипящими; ошибка в слитном – раздельном написании. Анализируются причины данных ошибок в лингвистическом и психологическом аспектах.

Ключевые слова: системное недоразвитие речи, дисграфия, дизорфография, орфографическая ошибка, орфографические действия, орфографический самоконтроль.

Исследования письменной речи современных учащихся начальных классов свидетельствуют о негативной тенденции снижения орфографической грамотности их письма. Общая тенденция распространяется и на школьников с нарушениями в развитии, в частности на учащихся начальных классов с системным нарушением речи (С.И. Верек 2017; Т.И. Прянова 2018; О.Р. Петров 2019 и др. [9]). Проведенное автором статьи исследование письменной речи учащихся с речевыми патологиями в аспекте соответствия их письма правилам орфографии подтвердило недостаточную сформированность орфографического навыка у детей с нарушениями речи. Стойкие орфографические ошибки при условии знания учениками правил правописания характерны для детей с различными речевыми патологиями, но больше всего трудностей испытывают учащиеся с системным нарушением речи. Под названным видом нарушения в логопедии понимается отклонения в развитии всех сторон речи ребенка: фонетической, лексической, грамматической [6]. В сложившейся ситуации возникает вопрос о способах и средствах повышения грамотности письма детей в условиях инклюзивного образования. На наш взгляд, решение данного вопроса необходимо начинать с выявления видов орфографических ошибок младших школьников с нарушениями речи и их

причин. Представим результаты данного исследования.

Анализ степени изученности содержания и инструментария диагностики орфографического навыка у современных учащихся с системным нарушением речи показал недостаточное исследование данной проблемы. В большей степени рассмотрены средства анализа нарушений письменной речи на уровне графики (сохранение слоговой структуры слов и границ слов внутри предложения, обозначение звуков в сильных позициях, обозначение мягкости согласных звуков на письме) и на уровне каллиграфии (преодоление оптических ошибок): А.Н. Корнев [4], Т.В. Овсюкова [7], И.Н. Садовникова [10] и др.

В проанализированных нами методиках обследования письменной речи детей с речевыми патологиями (авт. Н.Г. Андреева [3], И.Н. Садовниковой [10], Т.Б. Филичевой [11] и др.) в основном выявляются каллиграфические, графические и грамматические ошибки и устанавливается связь данных ошибок с патологиями в речевой зоне головного мозга. В методике оценки навыков письма А.Н. Корневым выделяются ошибки, связанные с заменой безударных гласных и согласных в слабой позиции, которые обнаруживаются при списывании или исправлении деформированного текста. Однако сам автор

отмечает, что данные ошибки могут являться не только следствием нарушений грамотности письма, но квалифицироваться как акустические (например, смешение глухих и звонких согласных, в т.ч. в сильных позициях) или оптические ошибки (например, смешение букв *o* и *a*) [4]. В дополнение к противоречию в диагностике орфографических ошибок считаем важным указать, что списывание или исправление ошибок в предлагаемом тексте недостаточно для оценки орфографического навыка, поскольку не позволяет оценить грамотность оформления устной речи на письме. В методике обследования письменной речи О.И. Азовой, О.Б. Иншаковой тщательно анализируются дисграфические ошибки, но также предлагается слуховой диктант, где есть слова со звуками в слабой позиции и с орфограммами, знакомыми младшим школьникам [1].

По рекомендации авторов, выявление стойких орфографических ошибок может вызвать вопрос о нарушении грамотности письма. Однако при этом инструкция обследования предполагает в процессе диктовки «четко» произносить слова (т.е. практически орфографически), что не соответствует сути диагностики орфографического навыка. В методике обследования письменной речи И.Н. Садовниковой предлагается часть заданий, позволяющая выявить ошибки на уровне орфографии, но информации о критериях и показателях их оценки недостаточно [10].

В практике логопедии обращаются к проблеме выявления дизорфографии – стойкого нарушения грамотности письма при изучении орфографии (Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова [5], О.И. Азова [1], Т.В. Овсякова [7], Парамонова [8] и др.), однако в основном внимание уделяется обследованию тех языковых действий, которые обеспечивают последующее становление орфографического действия, либо указывается, как отличить проявления данного нарушения письма от дисграфии. Например, выделяются следующие виды орфографических ошибок, свойственных детям с системным недоразвитием речи: в написании проверяемых и непроверяемых безударных гласных в корне; в переносе слов; в написании заглавной буквы в именах собственных; в написании сочетаний с шипящими (например, *-чк-*, *-ща-* и др.) и в стечении согласных, в т.ч. непроизносимых согласных (например, *-лн-*, *-стн-* и др.) [66]. В методике выявления дизорфографии у младших школьников (авт. Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова [5]), на наш взгляд, акцент в описании критериев и показате-

лей оценки навыка письма делается на характеристике дизорфографии, вызванной высокой степенью недоразвития речи, при этом: содержание оценки умений применять правило не уточнено [5, с. 11]; оценка умения находить опознавательные признаки орфограмм ограничивается материалом по поиску отдельных сочетаний звуков; для выявления дизорфографических ошибок используется не только диктант, но и запись самостоятельно составленных учеником предложений, что, на наш взгляд, осложняет диагностику, т.к. учащиеся по причине возраста не знают всех орфографических правил. Таким образом, выявление трудностей, относящихся к овладению орфографией, включается в обследование нарушения письменной речи – дисграфии, в основе которой лежат иные принципы, чем в орфографии. Ошибки в правописании по сути принципиально отличаются от названных ранее видов ошибок, и орфографическое умение требует выполнения специфических действий, не ограничивающихся дифференциацией звуков и букв; причина орфографической ошибки шире влияния на письменную речь физиологических отклонений.

В связи с обозначенной проблемой для диагностики состояния орфографического письма необходимо отобрать специальные диагностические задания и тексты, которые позволяют определить уровень орфографической зоркости младшего школьника с системными речевыми нарушениями, его умение выполнить весь операционный состав орфографического действия и осуществить контроль письма. В результате анализа существующих диагностических средств возникла необходимость модернизации методики обследования орфографической стороны письменной речи младших школьников с ее системным нарушением.

Теоретической основой для отбора содержания указанной диагностики являются научные представления о структуре орфографического действия у детей с речевыми нарушениями, обеспечивающего грамотное письмо (Н.Н. Алгазина, Д.Н. Богоявленский, Д.Б. Эльконин и др. [2]). Главными компонентами орфографического действия являются: постановка орфографической задачи, применение орфографического правила соответственно типу орфограммы и выполнение самоконтроля письма. В связи с этим в содержание диагностики включается оценка умения обнаруживать орфограммы (прежде всего, оппозиционные звуки и их буквы) и определенные сочетания звуков и их букв); умения определять тип орфограммы; выбирать

правило написания; выполнять инструкцию правила; выполнять процессуальный и итоговый орфографический самоконтроль.

Критериями оценки состояния орфографического навыка являются правильность выполнения заданий, самостоятельность выполнения заданий, последовательность выполнения действий, входящих в орфографический навык. Показателями оценки состояния навыка грамотного письма выступают отсутствие ошибок в выполнении задания, выполнение всего операционного состава действий, правильный порядок выполнения орфографических действий, отказ от помощи взрослого.

Представим подробно указанное содержание диагностики, которое было проверено опытным путем (2018-2020 гг.). Считаем необходимым отметить, что при отборе материала для каждого диагностического задания учитывается знание учащимися на момент обследования всех видов орфограмм и правил согласно школьной программе.

Для определения уровня орфографической зоркости учащихся начальных классов с системным нарушением речи (их умения обнаруживать орфограммы) используются следующие диагностические задания:

1) подчеркни в словах безударный гласный звук *и*, который может обозначаться буквой *е* или буквой *и* (слова [*з'има*, *в'исна*, *л'эта*, *ос'ин'*, *п'инал*, *ри'сунак*]);

2) подчеркни в словах безударный гласный звук *а*, который может обозначаться или буквой *а* или буквой *о* (слова [*м'айа* (*ручка*), *парта*, *р'укзак*, *званок*, *бал'эт'*, *бал'шой*]);

3) подчеркни в словах безударный гласный звук *и*, который может обозначаться или буквой *я* или буквой *е* (слова [*м'ичи*, *р'ичной*, *м'исной*, *р'адок*, *м'атый*, *в'эт'ир*]);

4) подчеркни последнюю букву в слове, которая обозначает парный глухой звук или парный звонкий согласный звук (слова *шкаф*, *забор*, *рукав*, *ключ*, *торт*, *провод*, *нож*, *плащ*, *наш*, *карман*, *насос*, *мороз*);

5) если в слове есть сочетание *ши*, подними руку (слова: *шапка*, *шина*, *ключи*, *плащи*, *шумим*, *уши*);

6) если в слове есть сочетание *ща*, подними руку (слова: *шапка*, *щётка*, *пищат*, *щипать*, *гуща*, *часто*);

7) если в слове есть сочетание [*ч'к*], подними карточку с *чк*, если в слове есть сочетание [*ч'т*], подними карточку с *чт* (слова: *дочка*, *почта*, *зайчик*, *корочка*, *плачет*, *мечтает*, *ножка*, *летчик*, *удочка*);

8) если в слове есть сочетание [*ч'н*], подними карточку с *чн*, если в слове есть сочетание [*щ'н*], подними карточку с *щн* (слова: *сочный*, *гонщик*, *выращен*, *член* (*предложения*), *мощный*, *солнце*, *молочный*, *кончик*, *овощной*);

9) если в слове есть сочетание [*н'ч*], подними руку (слова: *кончик*, *точный*, *одуванчик*, *женщина*, *пончики*, *обманчивый*, *ступенька*, *тоньше*, *мельче*);

10) если в слове есть звук [*ж*], подними руку (слова: *лейка*, *лить*, *яма*, *семья*, *семя*, *Коля*, *колье*, *полью*, *Витя*);

11) подчеркни в словах буквы, которые ты будешь проверять, если нужно записать эти слова под диктовку (слова: *берег реки*, *угол тетради*, *приплыл давно*, *весёлая Катя*).

Для оценки умения определять тип орфограммы используются следующие диагностические задания:

1) подчеркни безударную гласную букву в корне слова (слова *весна*, *кормушка*, *мячик*, *светлый*, *большой*, *рисует*, *лето*, *варить*);

2) назови слова, в которых есть орфограмма «безударная гласная в приставке» (слова *записка*, *мороз*, *облака*, *приехать*, *варить*, *побег*);

3) послушай слово и назови безударный гласный звук в корне слова (слова *рисунок*, *придумать*, *веселый*, *пончик*, *флажок*, *сосна*);

4) послушай слово и назови парный глухой звук на конце слова, букву которого нужно проверить (слова *компот*, *слон*, *банка*, *врач*, *утюг*, *показ*, *май*, *молодец*, *хлоп*);

5) в тексте подчеркни одной чертой безударные гласные буквы, которые по слуху писать опасно;

подчеркни волнистой чертой буквы парных согласных на конце слова и в середине слова перед глухими согласными;

6) в тексте найди слова, в которых есть сочетание *мягкий согл. звук + звук [й] + гласный звук*; подчеркни сочетания букв этих звуков одной чертой;

7) перед тобой текст рассказа; некоторые слова написаны слитно; найди границу между словами и обозначь ее вертикальной линией; помни: предлог и частица *не* – это отдельные слова;

8) в словах подчеркнуты буквы; назови подчеркнутые орфограммы.

Для валидности диагностики детям предлагаются иллюстрации к словам; предварительно с ними повторяют гласные и согласные,

парные и непарные звуки и их буквы, ученики тренируются определять в слове ударение, выделять корень и приставку. Предварительно с учениками повторяют изученные ими орфограммы.

Для определения уровня умения выполнить операционный состав орфографического действия используются следующие диагностические задания:

1) расставь действия, которые помогают правильно написать слово, по порядку их выполнения (действия, которые ученики должны выстроить по порядку: 1) произношу слово 2) ставлю ударение 3) выделяю части в слове 4) ищу безударные гласные звуки 5) смотрю, в какой части слова находится звук 6) думаю, нужно ли проверять букву этого звука в слове 7) вспоминаю, как проверить эту букву 8) проверяю и пишу слово);

2) обозначь карандашом в словах корень, приставку (слова *записка, мороз, облака, приехать, варить, побег*);

3) выбери правило для проверки подчеркнутых букв (слова с подчеркнутыми буквами: *Лена, шкаф, память, колючка*; правила: «*Написание имен людей с заглавной буквы*», «*Правило написания безударной гласной буквы в корне*», «*Правило правописания приставок*», «*Правило написания буквы парного согласного на конце слова*»);

4) назови проверочные слова к словам с подчеркнутыми орфограммами (слова: *ряды, бо- леть, сапог, молоток*);

5) посмотри на проверочные слова и вставь пропущенные в словах буквы (слова: *п_рвал-порван; зв_зда-звёзды; барсу_ - барсуки*);

6) напиши под диктовку слова (слова *Рома, лев, парк, года, варить, помыть*);

7) вставь нужную букву в пропуск, если она там должна быть; слова в скобках помогут тебе понять слово с пропуском:

• (*крепкий*) ч_й; (*березовая*) роц_; (*шерстяной*) ч_лок; ш_ть (*иглой*); (*зубастая*) щ_ка; (*длинные*) уш_; (*счастливая*) ж_знь;

• (*внеклассное*) ч_тение; (*кухонные*) спич_ки; точ_ный (*ответ*); (*мамина*)помощ_ница; (*горячий*) пон_чик; (*домашние*) тапоч_ки; соч_ное (*яблоко*); (*дружная*) сем_я; (*снежная*) в_юга; (*птич* и (*голоса*); мурав_иная (*тропа*); пол_ю (*из лейки*); (*драгоценное*) кол_е; обез_яна (*в зоопарке*);

• к_рмушка (*для птиц*); с_лить (*еду*); в_дро (*с водой*); (*громкий*) св_сток; д_ждливый (*день*); (*листья*) пож_лтели; под_рить (*на День*

рождения); если для написания буквы в пропуске ты подбирал(а) проверочное слово, напиши его в скобках;

• (*грецкий*) _рех; пи_ничная (*мука*); (*ясная*) п_года; (*шелковый*) пл_ток; (*южный*) в_тер; (*верхняя*) _дежда; ябл_невый (*сад*); если для написания буквы в пропуске ты подбирал(а) проверочное слово, напиши его в скобках;

• кры_ка (*на банке*); (*резиновый*) сапо_ ; гря_ка (*моркови*); (*книжный*) шка_; (*волшебная*) ска_ка; (*добрая*) улы_ка; (*двугорбый*) верблю_; если для написания буквы в пропуске ты подбирал(а) проверочное слово, напиши его в скобках;

• (*столица России*) _осква; (*ты здесь живешь*) _алуга, (*морской курорт*) _лта; (*сестра*) _лина; (*учитель*)_ария _етровна; (*кот*) _ушок;

8) прочитай сочетание слов с пропусками; если пропуска не должно быть, соедини буквы; если пропуск между словами должен быть, подчеркни его одной чертой:

• по_ехали на _машине; на _рисовал на _листе; про_летел над _городом; с_прыгнул с _дерева.

• не _смеется громко; не _деля каникул; не _замерзли зимой; не _жный цветок; не _идет быстро; не _взял ручку.

Уровень орфографического самоконтроля определяется на основе оценки умения находить ошибки сначала в чужой, затем в собственной речи в процессе выполнения следующих заданий:

1) найди в написании слов ошибки; подчеркни каждую ошибку одной чертой; исправь ошибку:

напиши сверху правильную букву или зачеркни лишнюю букву; если между словами должен быть пробел, начерти между ними вертикальную линию;

2) напиши слова и проверь, правильно ли ты написал безударные гласные буквы (образец правильного написания дается);

3) напиши слова и проверь, правильно ли ты написал буквы на месте парных согласных звуков (образец правильного написания дается).

В результате диагностики 52 учащихся с системным нарушением речи 4-х классов двадцати школ г. Калуги (2018-2020 гг.) были определены следующие уровни сформированности орфографических действий, составляющих орфографический навык (рис. 1):

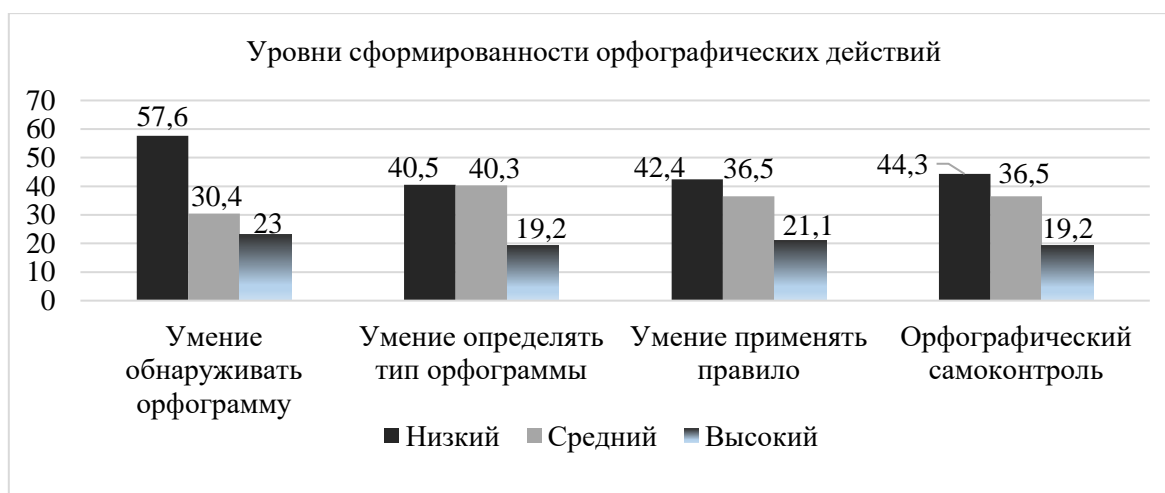


Рисунок 1 – Гистограмма уровней сформированности орфографических действий

В результате диагностики выявлены различные орфографические ошибки у данной категории детей. Отметим, что ошибки обнаружены

у всех испытуемых. Представим виды орфографических ошибок с процентным их отношением к общему числу ошибок (таблица 1).

Таблица 1 – Виды орфографических ошибок учащихся с системным нарушением речи

Вид орфографической ошибки	Количество учащихся, имеющих данную ошибку, %
Ошибка в обозначении безударного гласного звука в корне слова	61,5
Ошибка в обозначении безударного гласного звука в приставке	84,6
Ошибка в обозначении парного согласного звука на конце слова	73,07
Ошибка в написании имен собственных	46,15
Ошибка в написании сочетаний с шипящими	46,15
Ошибка в слитном – раздельном написании	46,15

Предложенные для диагностики орфографического навыка задания позволили также определить причины возникающих ошибок:

1) недостаточная орфографическая зоркость (ученики не видят орфограммы в словах в следствие смешения оппозиционных звуков, нарушенного звукового анализа);

2) смешение видов орфограмм (вследствие смежности их признаков);

3) владение не всем операционным составом орфографического действия (ученики забы-

вают сложные, составные инструкции; не владеют словообразовательным и морфологическим анализом);

4) отсутствие последовательности выполнения операционного состава орфографического действия (ученикам сложно запомнить порядок действий);

5) низкий орфографический самоконтроль.

Представим процентное соотношение причин орфографических ошибок (таблица 2).

Таблица 2 – Виды причин орфографических ошибок учащихся с системным нарушением речи

Причина орфографической ошибки	Количество учащихся, имеющих недостаток орфографического навыка, вызванный данной причиной, %
Недостаточная орфографическая зоркость	73,07
Смешение видов орфограмм	46,15
Владение не всем операционным составом орфографического действия	84,6
Отсутствие последовательности выполнения операционного состава орфографического действия	46,15
Низкий орфографический самоконтроль	61,5

Таким образом, исследование орфографического навыка учащихся с системным нарушением речи в начальной школе выявило у 100% детей наличие ошибок, связанных с усвоением

основных орфограмм по программе «Русский язык» и несформированностью умений обнаруживать, проверять орфограммы и контролировать себя.

В целом орфографические действия сформированы на среднем и низком уровне, хуже всего сформировано умение проверять собственные орфографические действия. Больше всего ошибок названной категорией учащихся допускается в обозначении безударного гласного в приставке и в обозначении парного согласного на конце слова. Объективными причинами данных ошибок являются недостаточно сформированные виды языкового анализа, слабая концентрация внимания и недостаточный объем памяти.

Субъективной причиной данных видов ошибок, на наш взгляд, является меньшее количество времени, отводимое на изучение соответствующих правил по программе, и особенности

нарушения звукопроизношения и дифференциации звуков у данной категории учащихся.

Вторичными причинами выявленных ошибок являются несформированность указанных умений: орфографической зоркости, способа орфографического действия и низкий самоконтроль письменной речи.

Результаты исследования видов орфографических ошибок подтверждают необходимость коррекционной работы, направленной на устранение выявленных причин, в направлении совершенствования фонетических и грамматических умений; развитии высших психических функций; в специальном формировании способа орфографического действия.

Список литературы:

1. Азова, О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
2. Алгазина, Н.Н. Формирование орфографических навыков. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
3. Андреева, Н.Г. Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма // Школьный логопед. – 2008. – № 1. – С. 29-41.
4. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб: Речь, 2003. – 330 с.
5. Лалаева, Р.И., Прищепова, И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
6. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина и др. – М.: Альянс, 2013. – 366 с.
7. Овсякова, Т.В. Формирование предпосылок к овладению морфологическим принципом письма младшими школьниками с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 4. – С. 33-40.
8. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие. – СПб.: Ленинградский гос. ун-т (ЛГУ), 2012. – 139 с.
9. Проблемы обучения детей с патологиями речи: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией И.Г. Огранина, Т.М. Павлик. - Балашов, 2018. – 206 с.
10. Садовникова, И.Н. Нарушения письма и их преодоление у младших школьников: книга для логопедов. – М., 2006. – 224 с.
11. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи детей младшего школьного возраста: монография. – М.: Просвещение, 2000. – 314 с.

A.G. Biba

**RESEARCH OF SPELLING MISTAKES OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN
WITH SYSTEM SPEECH DISORDERS**

Abstract: The article reveals the problem of diagnosing spelling skills of primary schoolchildren with speech disorders. The article points out the specifics of learning spelling by children with systemic speech underdevelopment and highlights the corresponding difficulties of pupils. A comparative analysis of the methods of examination of children's written speech that are in demand in modern speech therapy practice is carried out. Based on the analysis of existing methods of spelling skills examination, drawbacks in determining the indicators of diagnosing spelling errors of pupils with the system speech disorder are identified. Taking into account the operational composition of the spelling action and the specifics of speech disorders, the criteria and indicators for assessing the spelling skills of primary school students are given. The article describes diagnostic materials that allow us to examine the formation of the entire operational composition of spelling skills in primary schoolchildren with speech disorders. The corresponding static data are presented, which allow us to identify the main problems in mastering the spelling skills. On the basis of the diagnostics carried out by the author, the types of spelling errors are identified. The main errors are the following: an error in the designation of an unstressed vowel sound in the root of a word; an error in the

designation of an unstressed vowel sound in the prefix; an error in the designation of a double consonant sound at the end of a word; an error in writing proper names; an error in writing combinations with sibilants; an error in the merged-separate spelling. The causes of these errors in linguistic and psychological aspects are analyzed.

Keywords: system speech underdevelopment, dysgraphia, dysorthographia, spelling error, spelling skills, spelling skills spelling self-control.

References:

1. Azova, O.I. Diagnostika pismennoi rechi u mladshikh shkolnikov / O.I. Azova. – Moscow: TC Sfera, 2011. – 64 p.
2. Algazina, N.N. Formirovaniye orfograficheskikh navykov / N.N. Algazina. – Moscow: Prosveshchcheniye, 1987. – 158 p.
3. Andreeva, N.G. Razvitiye pismennoi rechi mladshikh shkolnikov s narusheniyem chteniya i pisma / N.G. Andreeva // Shkolny logoped. – 2008. – № 1. – P. 29-41.
4. Kornev, A.N. Narusheniye chteniya i pisma u detei / A.N. Kornev. – SPb: Rech, 2003. – 330 p.
5. Lalayeva, R.I., Prishchepova, I.V. Vyavleniye dizorforafii u mladshikh shkolnikov / R.I. Lalayeva, I.V. Prishchepova. – SPb: SPbHUPM, 1999. – 36 p.
6. Levina, R.E. Osnovy teorii i praktiki logopedii / R.E. Levina and oth.; ed. by R.E. Levina. – M.: Alyans, 2013. – 366 p.
7. Ovsyukova, T.V. Formirovaniye predposylok k ovladeniyu morfologicheskimi printsipom pisma mladshimi shkolnikami s ONP/ T.V. Ovsyukova // Vospitaniye i obucheniye detei s narusheniyami razvitiya. – 2007. – № 4. – P. 33-40.
8. Paramonova, L.G. Preduprezhdeniye i preodoleniye dizorforafii u detei s obshchim nedorazvitiyem rechi: uchebno-metodicheskoye posobiye / L.G. Paramonova. – Saint-Petersburg: Leningrad State university (LSU), 2012. – 139 p.
9. Problemy obucheniya detei s patologiyami rechi. Materialy VI vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii / ed. by I.G. Ogranin, T.M. Pavlik. – Balashov, 2018. – 206 p.
10. Sadovnikova, I.N. Narusheniya pisma i ikh preodoleniye u mladshikh shkolnikov / I.N. Sadovnikova. – M., 2006. – 224 p.
11. Filicheva, T.B. Osobennosti formirovaniya rechi u detei mladshego shkolnogo vozrasta / T.B. Filicheva. – M.: Prosveshchcheniye, 2000. – 340 p.

НОВЫЙ РАКУРС В ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ

УДК159.923

DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_122

С.В. Духновский, В.А. Мищенко
ОПТИМИЗМ: РЕСУРС И ДЕВИАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: В статье с привлечением эмпирического материала аргументируется рассмотрение оптимизма как ресурса личности, позволяющего разрешать жизненные трудности, а также его социально-позитивные и негативные характеристики. В исследовании приняли участие 215 человек: 113 мужчин и 102 женщины в возрасте от 25 до 45 лет, проходившие повышение квалификации и профессиональную переподготовку на базе Югорского государственного университета (г. Ханты-Мансийск). Использовали комплекс авторских психодиагностических методик: «Шкала оптимистичности личности» и «Переживание кризиса личностью». Показано, что как ресурсная характеристика оптимизм находит своё отражение во взаимосвязи с психологической устойчивостью и кризисных профилях личности. Установлено, что наиболее благоприятные профили выражены у обследованных с повышенным и пониженным уровнем оптимизма («психологическое здоровье» и «адаптация» соответственно). Тогда как у субъектов с высоким и низким уровнем оптимизма имеют место неблагоприятные кризисные профили: «переживание острого кризиса» и «истощение с неопределённым прогнозом». Социально-позитивные характеристики оптимизма выражаются в типах личности: «активно-деятельном», «верном», «консервативном» и «скрытном». Тогда как социально-негативные характеристики оптимизма обусловлены выраженностью классов опасности личности: «радикально-надменным», «стремящимся к социальной значимости», «неустойчивым» и «циничным».

Ключевые слова: оптимизм, позитивность, класс опасности, ресурс, психологическая устойчивость, кризис.

Введение

Социализация личности в условиях неопределённости, непредсказуемости изменений, происходящих в мире, появление новых технологий и, соответственно, необходимость их использования в повседневной жизни требуют от человека большего вовлечения его психологических ресурсов, актуализации его потенциалов. В этом контексте вопросы оптимизма приобретают свою актуальность и значимость. Оптимизм как жизненная установка, личностное качество является тем ресурсом, который позволяет конструктивно разрешать «противоречия повседневности», сохраняя благоприятное психическое состояние и соответствующее ему настроение. Традиционно оптимизм, в противопоставлении пессимизму, рассматривается в позитивном контексте. Тем не менее, считаем, в рамках проблемы социализации личности оптимизм можно рассматривать не только с позиции его позитивных, ресурсных характеристик, но и с точки зрения социально-негативных своих проявлений – девиаций.

Обзор литературы

В научном плане вопросы изучения феномена «оптимизм» рассматривались в исследованиях Е.В. Жилина, Е.Е. Мищенко; Б.А. Ясько;

Ю.В. Андреевой; З.А. Арскиева; Е.В. Зимяниной; С.Т. Посоховой; Л.В. Тхоржевской, Т.А. Болдыревой; О.П. Цариценцевой, Т.А. Липской; А.Ю. Ковтуненко, А.И. Ерзина и др.

В частности, был рассмотрен феномен оптимизма как фактор становления и развития профессиональной деятельности [6], психологическая интерпретация профессионального оптимизма [16], педагогический оптимизм и его воспитание [1], его влияние на мотивацию и успешность обучения [2], как жизненная установка в социально-психологическом контексте [7] и личностный смысл [11], как отражение идеи создания ситуации успеха [1] и преодоления трудных жизненных ситуаций [14], в контексте отношения ко времени [15], а также его взаимосвязь с «благополучным старением» [8].

В качестве методов измерения (оценки) оптимизма в исследованиях используются: опросник «Атрибутивный стиль» (СТОУН), разработанный Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осиним, В.Ю. Шевяховой, предназначенный для оценки стиля объяснения успехов и неудач (взрослый и подростковый варианты) [3]; опросник оптимизма, разработанный М. Селигманом, адаптированный Т.О. Гордеевой, В.Ю. Шевяховой [3]; опросник оптимистического-пессимистического

стиля объяснения, модифицированный Т.О. Гордеевой, О.В. Крыловой, вариант методики CASQ, разработанной М. Селигманом [3]; шкала оптимизма и активности, адаптированная Н. Водопьяновой и М. Штейн, вариант методики AOS, разработанный Шуллером и Коммуниани [3].

Таким образом, многомерность феномена «оптимизм» заключается в его рассмотрении как отражения благоприятного психического состояния, феномена позитивного отношения к себе и окружающему миру (предметному, природному, социальному), ресурса преодоления трудных жизненных ситуаций, включая кризисы, условия субъективного благополучия, в том числе и профессионально-психологического.

Тем не менее, считаем, что для более полного понимания феномена «оптимизм» необходимо использовать идею «двойственности / полюсности» (Л. Зонди, Л.М. Попов и др.). Как указывает Л.М. Попов, двойственность в психологии – это идея диалектического подхода к пониманию любого явления, его полюсной характеристики, когда на одном полюсе сосредотачивается противоположное тому, что есть на другом [10]. В любом личностном психологическом качестве (глубинно-психологическом побуждении) заключено диалектическое единство противоположностей – наличие положительных и отрицательных тенденций [13].

Эта идея, с одной стороны, находит своё выражение в ставшей традиционной как для обыденного, так научного понимания дихотомии «оптимизм – пессимизм», а с другой – в рассмотрении оптимизма в контексте его социально-позитивных (негативных) проявлений, что является важным с точки зрения нашего исследования.

Отмеченные выше положения послужили обоснованием эмпирического исследования, результаты которого будут представлены ниже.

Методика исследования

В исследовании приняли участие 215 человек: 113 мужчин и 102 женщины в возрасте от 25 до 45 лет; все граждане России, проходившие повышение квалификации и профессиональную переподготовку на базе Югорского государственного университета (г. Ханты-Мансийск); практически здоровые, прошедшие обследование по просьбе психолога. При проведении обследования использовали авторские психодиагностические методики:

– «Шкала оптимистичности личности», измеряющая выраженность жизнерадостности-веры в себя и свои способности (ресурсы и потенциалы), уверенность в том, что желаемые цели будут достигнуты, жизненные планы реализованы, что сопровождается благоприятным психическим состоянием, позитивным отношением к себе и окружающему миру.

Укажем, что данная методика находится на этапе разработки и данное исследование является одной из составных частей её психометрической проверки.

– «Переживание кризиса личностью», назначение которой – выявление степени переживания кризиса, кризисного профиля личности и его характеристик, определение прогноза дальнейшего развития обследованного [5].

В нашем исследовании ведущим являлся показатель «Психологическая устойчивость», определяющий наличие (отсутствие) личных превентивных ресурсов – способностей для конструктивного (деструктивного) преодоления кризиса.

– «Субъективная оценка классов опасности личности» (СОКОЛ). Основное назначение – выявление типов личности, образованных латентными (скрытыми) или депривированными потребностями, детерминирующими психологическую надежность работника [5]. Методику использовали для выявления личностных характеристик субъектов с разным уровнем оптимизма.

Результаты исследования и их обсуждение

Начнем с описания результатов исследования социально-позитивных и негативных характеристик присущих субъектам с разным уровнем оптимизма. Для этого, в зависимости от выраженности показателя по шкале оптимистичности личности, обследованные были разделены на четыре группы: 1) субъекты с высоким уровнем оптимистичности (49 обследованных), 2) субъекты с повышенным уровнем оптимистичности (67 обследованных), 3) субъекты с пониженным уровнем оптимистичности (55 обследованных), 4) субъекты с низким уровнем оптимистичности (44 обследованных).

Далее, с использованием методики «Субъективная оценка классов опасности личности» (СОКОЛ) были установлены личностные типы, присущие обследованным с разным уровнем оптимизма. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Соотношение уровня оптимизма с типами личности по методике «Субъективная оценка классов опасности личности» (СОКОЛ)

Показатель оптимизма	Тип личности / класс опасности	Среднее значение
Экстремально высокий уровень	Радикально-надменный	47,2±5,3 (9)
	Стремящийся к социальной значимости	45,4±4,2 (10)
Повышенный уровень	Активно-деятельный	45,1±4,4 (8)
	Верный	48,0±4,7 (7)
Пониженный уровень	Консервативный	43,5±5,2 (8)
	Скрытный	42,3±4,4 (7)
Экстремально низкий уровень	Неустойчивый	47,6±4,9 (9)
	Циничный	48,3±5,1 (10)

Примечание: в скобках указаны стандартные значения – «стэны»

Данные таблицы 1 показывают следующее: каждому уровню оптимизма личности соответствуют «свои» личностные типы с присутствующими им классами опасности. Таким образом, установлено следующее.

У субъектов с высоким уровнем оптимизма выражены такие классы опасности, как «радикально-надменный» и «стремящийся к социальной значимости» (при переводе сырых значений в стандартные, показатели по данным шкалам находятся в диапазоне 9-10 стэнов). Соответственно, субъектам присущи такие личностные характеристики, как самоуверенность, пассивность, нежелание проявлять активность для изменения ситуации в желаемую для себя сторону, даже когда этого требуют обстоятельства, стремление к социальной значимости, сочетающееся с демонстративностью, непрактичность и безразличие к решению повседневных дел и вопросов, ориентация на получение наживы и личной выгоды, страсть к удовольствиям и развлечениям, трудности в организации и планировании собственного времени, импульсивность, низкий самоконтроль поведения (особенно желаний).

У субъектов с повышенным уровнем оптимизма выражены личностные типы «активно-деятельный» и «верный» по методике «СОКОЛ». При переводе сырых значений в стандартные показатели по данным шкалам находятся в диапазоне 7-8 стэнов. Данной категории обследованных свойственны такие качества, как жажда активности и деятельности, энергичность, объективность взглядов и суждений, ориентация на реальность, хороший самоконтроль, способность к планированию жизни (поведения и деятельности), забота о своей общественной репутации, хорошее осознание социальных требований, приветливость, коммуникабельность, добродушие, способность правильно оценить сильные и слабые стороны собеседника, чуткость, отзывчивость, мягкость, уважение, стремление к согласию с другими, сочувствие и терпеливость,

наличие богатого воображения (оригинальность и необычность), интеллектуальные и художественные интересы, интеллигентность, находчивость, эффективность в делах, ориентация на решение познавательных и интеллектуальных вопросов, осознание и хорошее владение своими способностями и талантами.

У обследованных с пониженным уровнем оптимизма выражены личностные типы «консервативный» и «скрытный» (по методике «СОКОЛ»). При переводе сырых значений в стандартные показатели по данным шкалам находятся в диапазоне 7-8 стэнов. Субъектам свойственно упорное желание сохранить устойчивость своего прежнего положения, невзирая на явную необходимость перемен и изменений, сложности в приспособлении к новым обстоятельствам, стремление быть незаметными, избегание активных социальных контактов, злобно-тоскливое настроение или выраженный депрессивный фон, робость, застенчивость, нерешительность, безынициативность, стремление скрывать и недооценивать себя, суеверие, неверие в собственные силы, ведомость, зависимость, внушаемость. В то же время они хорошие исполнители конкретных поручений, но не проявляют инициативы.

Субъектам с низким уровнем оптимизма присущи такие классы опасности, как «неустойчивый» и «циничный». При переводе сырых значений в стандартные показатели по данным шкалам методики «СОКОЛ» находятся в диапазоне 9-10 стэнов. Для обследованных характерно упрямство, инертность, вспыльчивость, гневливость, завистливость, любовь к атрибутам материального достатка и обеспеченности, склонность к лживости, фантазированию, а также реакция бегства при столкновении с новыми, неизвестными ситуациями, непомерное стремление к власти и зависть к успехам других людей, страх одиночества, порождающий жажду активных социальных контактов, склонность постоянно жаловаться вышестоящим начальникам «в

поисках справедливости», критерием которой служат их собственные интересы и властолюбивые устремления.

Обобщая полученные данные, делаем следующее заключение. У обследованных с повышенным и высоким уровнями оптимизма показатели по методике «СОКОЛ» говорят о выраженности личностных типов, тогда как у субъектов с высоким и низким уровнем оптимизма показатели по шкалам данной методики свидетельствуют о выраженности «классов опасности» личности, что в нашем контексте означает социально-негативные качества или девиации. Соответственно, в первом случае можно говорить об

оптимизме – пессимизме, а во втором – о социально-негативном оптимизме и пессимизме. Таким образом, наше предположение, что оптимизм, в зависимости от уровня его выраженности, может выступать девиацией личности, нашло своё эмпирическое подтверждение.

При изучении оптимизма как ресурсной характеристики личности обратимся к результатам корреляционного анализа показателя по шкале оптимистичности с показателями по шкалам методики «Переживание кризиса личностью», представленными в таблице 2.

Таблица 2 – Матрица интеркорреляций показателя по «Шкале оптимистичности личности» с показателями методики «Переживание кризиса личностью» (ППК) у обследованных

Показатель оптимизма	Показатели методики «ППК»	
	Психологическая устойчивость	Ситуационное реагирование
Оптимизм	0,47	-0,43

Примечание: коэффициент корреляции на уровне $p \leq 0,01$

Как видим из таблицы 2, показатель по шкале «оптимизм» имеет прямую взаимозависимость с показателем «психологическая устойчивость» и обратную с показателем «индекс ситуационного реагирования».

Это может говорить о том, что оптимистичность сопровождается повышением адапционно-компенсаторных ресурсов, позволяющих человеку противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств в сочетании со снижением кризисной нагрузки – ситуационных реакций личности, проходящих на непатологическом уровне и связанных с возникновением психологического кризиса. Таким образом, делаем вывод о том, что оптимизм – является ресурсной характеристикой личности, взаимосвязанной с её психологической устойчивостью.

В то же время необходимо учитывать, что уровень выраженности оптимизма, который, как было показано выше, может проявляться в социально-негативных характеристиках личности. Применительно к психологической устойчивости это может выражаться в неадекватно завышенной оценке себя, своих способностей и возможностей. Индикатором этого, на наш взгляд, будет являться кризисный профиль личности как соотношение уровня психологической устойчивости с величиной кризисной нагрузки, выражающийся в показателе «индекс ситуационного реагирования».

Это нашло своё доказательство в результате выявления кризисных профилей (по методике «ППК») субъектов с разным уровнем оптимистичности личности. Результаты представлены в таблице 3.

Из таблицы 3 видим, что наиболее благоприятный кризисный профиль выражен у обследованных с повышенным и пониженным уровнем оптимизма. Тогда как неблагоприятные профили – у субъектов с экстремально высоким и низким уровнем оптимизма.

В то же время нами был установлен следующий факт: у 15,3% обследованных с экстремально высоким оптимизмом имеет место умеренно выраженный показатель психологической устойчивости и, соответственно, кризисный профиль «истощение с неопределённым прогнозом». Данный кризисный профиль также является доминирующим у обследованных с низким уровнем оптимизма. Мы объясняем это тем, что поддержание оптимистичности на определенном уровне требует вовлечения внутренних ресурсов. Неадекватно завышенный оптимизм приводит к их истощению, что выражается в снижении его психологической устойчивости. В нашем контексте – это один из индикаторов того, что оптимизм, с одной стороны, – ресурс личности, а с другой (при его завышенном уровне) – может выступать социально-негативным сигналом, её девиацией.

Таблица 3 – Соотношение уровня оптимизма с кризисными профилями обследованных субъектов

Показатель оптимизма	Тип личности / Класс опасности
Экстремально высокий уровень	<i>Конструктивное переживание острого кризиса с благоприятным прогнозом</i> (повышенный и высокий индекс ситуационного реагирования от 56 до 58 Т-баллов и высокий показатель психологической устойчивости личности от 61 до 63 Т-баллов)
	<i>Истощение с неопределенным прогнозом</i> (пониженный индекс ситуационного реагирования от 44 до 45 Т-баллов и пониженный показатель психологической устойчивости личности от 41 до 45 Т-баллов)
Повышенный уровень	<i>Психологическое здоровье с благоприятным прогнозом</i> (пониженный индекс ситуационного реагирования от 42 до 45 Т-баллов и повышенный показатель психологической устойчивости личности от 54 до 56 Т-баллов и выше)
Пониженный уровень	<i>Адаптация с благоприятным прогнозом</i> (пониженный индекс ситуационного реагирования от 43 до 45 Т-баллов и умеренный показатель психологической устойчивости личности от 46 до 55 Т-баллов)
Экстремально низкий уровень	<i>Истощение с неопределенным прогнозом</i> (пониженный индекс ситуационного реагирования от 44 до 45 Т-баллов и пониженный показатель психологической устойчивости личности от 41 до 45 Т-баллов)

Заключение

В ходе проведенного исследования установлено, что обследованные с повышенным и пониженным уровнем оптимизма обладают социально-позитивными характеристиками личностных типов, таких как «активно-деятельный», «верный» и «консервативный», «скрытый» соответственно.

У субъектов с высоким и низким уровнем оптимизма выражены социально-негативные характеристики, присущие «классам опасности» личности: «радикально-надменный», «стремящийся к социальной значимости» и «неустойчивый», «циничный».

Показано, что как ресурсная характеристика оптимизм находит своё отражение в кризисных профилях. Установлено, что наиболее благоприятные профили выражены у обследованных с повышенным и пониженным уровнем оптимизма («психологическое здоровье» и «адаптация» соответственно).

Тогда как у субъектов с высоким и низким уровнем оптимизма имеет место неблагоприятные кризисные профили – «переживание острого кризиса» и «истощение с неопределенным прогнозом».

Установлено, что показатель оптимизма взаимосвязан с показателем психологическая устойчивость личности. Соотношение уровня оптимизма с показателем психологическая устойчивость позволило выявить следующее: повышенный уровень оптимизма выступает ресурсом преодоления трудных жизненных ситуаций и ситуаций неопределенности, способствует поддержанию благоприятного психического состояния, снижая величину кризисной нагрузки

для субъекта. Выраженность оптимизма на пониженном уровне говорит о сниженной психологической устойчивости как способности противостоять жизненным трудностям и неблагоприятному давлению обстоятельств.

Исходя из этого, оптимизм правомерно рассматривать как качество личности, выступающее ресурсом её развития и саморазвития, один из факторов преодоления трудностей внутри и межличностного характера, психологической устойчивости. Считаем, что оптимизм способствует формированию активно-позитивного отношения к себе, предполагает высокий уровень притязаний в сочетании с выраженной установкой на саморазвитие, позитивное принятие и представление о себе.

Социально-позитивные проявления оптимизма – это благоприятное или приближенное к нему психическое состояние, переживание благополучия, в том числе и профессионально-психологического, сопряженное с позитивным отношением к себе и к окружающему, активностью в познании себя, других людей и мира в целом, а также уверенностью в успешном разрешении возникающих трудностей и противоречий. Социально-негативными проявлениями оптимизма (в нашем контексте девиациями) могут выступать неадекватная критичность по отношению к себе (завышенная или заниженная), дисгармоничные отношения с другими людьми, пассивность и ригидность как (познавательная, эмоциональная, поведенческая) самоуверенность или, наоборот, неверие в собственные силы.

Таким образом, в результате проведенного исследования наше предположение о том, что

оптимизм с одной стороны может выступать ресурсом, а с другой – девиацией личности, нашло своё эмпирическое подтверждение. Соответственно, оценка уровня оптимизма личности позволяет говорить о наличии (снижении или отсутствии) ресурсов для преодоления трудностей,

а также о её социально-позитивных характеристиках, свойственных тому или иному личностному типу, а также о социально-негативных проявлениях, присущих тем или иным «классам опасности» личности.

Список литературы:

1. Андреева, Ю.В. Концептуальные основы воспитания оптимизма у будущего учителя // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 5. – С. 86-89
2. Арскиева, З.А. Педагогический оптимизм как фактор развития успешности обучения школьников // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2018. – №3. – С. 8-12.
3. Гордеева, Т.О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, В.Ю. Шевяхова. – М.: Смысл, 2009. – 151 с.
4. Джидарьян, И.А. Психология счастья и оптимизма. – М., 2013. – 272 с.
5. Духновский, С.В. Психодиагностика: учебник и практикум для вузов. – М: Юрайт, 2021. – 353 с.
6. Жилина, Е.В., Мищенко, Е.Е. Феномен оптимизма как фактор становления и развития профессиональной деятельности бортпроводников // Дискуссия. – 2015. – №3 (55). – С. 109-117.
7. Зимянина, Е.В. К вопросу о социально-психологической значимости оптимизма как жизненной установки // Философия и общество. – 2017. – №2 (83). – С. 106-107.
8. Ковтуненко, А.Ю., Ерзин, А.И. Оптимизм как коррелят благополучного старения // Психология и психотехника. – 2019. – № 4. – С. 89-100.
9. Муздыбаев, К. Оптимизм и пессимизм личности (опыт социолого-психологического исследования) // Психологический журнал. – 2003. – № 12. – С. 87-96.
10. Попов, Л.М. Добро и зло в психологии человека / Л. М. Попов, А. П. Кашин, Т. А. Старшинова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. - 175с.
11. Посохова, С.Т. Оптимизм: психологическое содержание и личностный смысл // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Вып. 1. – Ч. I. – С. 5-16.
12. Селигман, М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни. – М.: София, 2006. – 345 с.
13. Сонди, Л. Судьбоанализ / пер. с нем. А. В. Тихомиров. – М.: Три квадрата, 2007. – 480 с.
14. Тхоржевская, Л.В., Болдырева, Т.А. Оптимизм в трудной жизненной ситуации: функциональный подход // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Вып. 1. – Ч. I. – С. 55-60.
15. Цариценцева, О.П., Липская, Т.А. Структурно-содержательные особенности отношения ко времени студентов с разным уровнем оптимизма // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 6(28). – С. 191-201.
16. Ясько, Б.А. Профессиональный оптимизм: эмпирическое обоснование и психологическая интерпретация // Человек. Общество. Управление. – 2017. – № 2. – С. 138-150.

S.V. Dukhnovsky, V.A. Mishchenko
OPTIMISM: RESOURCE AND PERSONALITY DEVIATION

Abstract: The article, involving empirical material, argues for the consideration of optimism as a resource of a person that allows solving life difficulties, as well as its socio-positive and negative characteristics. The study involved 215 people, 113 men and 102 women aged from 25 to 45, undergoing advanced training and professional retraining at Yugra State University (Khanty-Mansiisk). A set of author psychodiagnostic methods was used: “The scale of the person’s optimism” and “Experiencing a crisis by the person”. It has been shown that as a resource characteristic, optimism is reflected in the interconnection of psychological stability and crisis profiles of the person. It was established that the most favorable profiles are expressed in those examined with an increased and reduced level of optimism (“psychological health” and “adaptation”, respectively). Whereas subjects with high and low levels of optimism have adverse crisis profiles – “experiencing an acute crisis” and “exhaustion with an uncertain outlook”. The socio-positive characteristics of optimism are expressed in personality types – “active-active”, “true”, “conservative” and “hidden”. While the socio-negative characteristics of optimism are stipulated by the expression of personality hazard classes – “radically arrogant”, “striving for social significance”, “unstable” and “cynical”.

Keywords: optimism, positivity, hazard class, resource, psychological stability, crisis.

References:

1. Andreyeva, YU.V. Kontseptual'nyye osnovy vospitaniya optimizma u budushchego uchitelya // *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2013. № 5 (21). S. 86-89.
2. Arskiyeva, Z.A. Pedagogicheskiy optimizm kak faktor razvitiya uspehnosti obucheniya shkol'nikov // *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika*. 2018. № 3. S.8-12.
3. Gordeyeva, T.O., Osin, Ye.N., Shevyakhova, V.YU. Diagnostika optimizma kak stilya ob'yasne-niya uspekhev i neudach. Oprosnik STOUN. M.: Smysl, 2009. 151 s.
4. Dzhidar'yan, I.A. Psikhologiya schast'ya i optimizma. M., 2013. 272 s.
5. Dukhnovskiy, S.V. Psikhodiagnostika: uchebnik i praktikum dlya vuzov. M: Yurayt, 2021. 353 s.
6. Zhilina, Ye.V., Mishchenko, Ye.Ye. Fenomen optimizma kak faktor stanovleniya i razvitiya professional'noy deyatel'nosti bortprovodnikov // *Diskussiya*. – 2015. №3 (55). S.109-117.
7. Zimyanina, Ye.V. K voprosu o sotsial'no-psikhologicheskoy znachimosti optimizma kak zhiznennoy ustanovki // *Filosofiya i obshchestvo*. 2017. №2 (83). S.106-107.
8. Kovtunencko, A.Yu., Yerzin, A.I. Optimizm kak korrelyat blagopoluchnogo stareniya // *Psikhologiya i Psikhotehnika*, 2019. №4. S.89-100.
9. Muzdybayev, K. Optimizm i pessimizm lichnosti (opyt sotsiologo-psikhologicheskogo issledovaniya) // *Psikhologicheskij zhurnal*. 2003. №12. S.87-96.
10. Popov, L.M. Dobro i zlo v psikhologii cheloveka. Ka-zan': Izd-vo Kazansk. Un-ta. 2000. 176 s.
11. Posokhova, S.T. Optimizm: psikhologicheskoye sodержaniye i lichnostnyy smysl // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. 2009. Vyp. 1 CH.I. S.5-16.
12. Seligman, M. Novaya pozitivnaya psikhologiya: nauchnyy vzglyad na schast'ye i smysl zhizni. M.: Sofiya. 2006. 345 s.
13. Sonci, L. Sud'boanaliz. Moskva: Tri kvadrata, 2007. 480 s.
14. Tkhozhevskaya, L.V., Boldyreva, T.A. Optimizm v trudnoy zhiznennoy situatsii: funk-tsional'nyy podkhod // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. 2009. Vyp. 1 CH.I. S. 55-60.
15. Tsaritsentseva, O.P., Lipskaya, T.A. Strukturno-soderzhatel'nyye osobennosti odnoshe-niya ko vremenni studentov s raznym urovnem optimizma // *Nauchno-pedagogicheskoye obozre-niye*. 2019. № 6(28). S. 191-201.
16. Yas'ko, B.A. Professional'nyy optimizm: empiricheskoye obosnovaniye i psikhologi-cheskaya interpretatsiya // *Chelovek. Obshchestvo. Upravleniye*. 2017. № 2. S. 138-150.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

УДК 159.91

DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_129

М.В. Арианский
**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОБНЫХ ДОЛЕЙ ГОЛОВНОГО
МОЗГА И ДОМИНИРОВАНИЯ ПОЛУШАРИЙ У ВОСПИТАННИКОВ
ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ**

Аннотация: В статье рассматриваются нейробиологические и нейрофизиологические аспекты привязанности. Учитывая основные положения теории развития привязанности, рассмотрены состояния энергообмена в лобных долях головного мозга, особенности межполушарного взаимодействия. В качестве метода оценки функционального состояния мозга выбрана нейроэнергокартография. Приводятся данные нейроэнергокартографического исследования, оценка состояния лобных долей головного мозга, доминирования полушарий и их связи с процессом формирования привязанности. Проведен анализ состояния лобных долей и взаимодействия полушарий головного мозга у детей, воспитывающихся в биологических и замещающих семьях. В основе проведенных исследований лежит теория привязанности, предложенная Боулби, Бришем, другими зарубежными авторами. На основании анализа полученных результатов сделан вывод о необходимости медико-биологического сопровождения воспитанников приемных семей в период адаптации.

Ключевые слова: привязанность, нейробиология, нейрофизиология, нейроэнергокартография, лобные доли, доминирование полушарий головного мозга.

В развитии и становлении внутрисемейных отношений между приемными родителями и их воспитанниками, в успешном функционировании замещающей семьи значимую роль играет развитие привязанности между членами семейной системы.

Английский детский психоаналитик Джон Боулби в прошлом веке описал систему привязанности как «первичную, генетически закрепленную мотивационную систему, которая активируется между первичным значимым лицом и младенцем сразу после его рождения и имеет функцию обеспечения выживания» [1, с. 17].

Формирование системы привязанности, по мнению Боулби, Бриш [1, с. 17-20], связана изначально с действием гормона окситоцин, благодаря которому младенец находит мать, чуткости взрослого, благодаря которой он понимает потребности ребенка.

Далее, формируется иерархия взрослых, которую создает сам ребенок, чтобы знать, к кому обратиться в первую очередь, если мамы нет рядом. Постепенно привязанность становится стабильной, в нее включается процесс познавательной деятельности ребенка.

В каждой семье эти паттерны поведения передаются из поколения в поколение, становятся привычными, традиционными и в то же время достаточно гибкими, чтобы, меняясь в зависимости от ситуации, оставаться гарантом сохранения и защищенности внутрисемейных отношений.

Это в биологической семье. В замещающей семье (приемной, опекунской) ситуация намного сложнее. Ребенок попадает в приемную семью отнюдь не в младенческом возрасте, со своими представлениями о мире, иерархией ценностей, со своим опытом, который может затруднить его адаптацию к новой для него семейной системе.

Бриш в книге «Терапия нарушений привязанности: От теории к практике», ссылаясь на работы Тайхер [13, с. 50-67; 14, с. 211-238], указывает на то, что жестокое отношение, насилие, пренебрежение интересами приводит к изменению строения отдельных структур головного мозга, а именно: уменьшается объем гиппокампа, мозолистого тела, миндалевидного тела [1, с. 21].

Перри с соавторами указывал на то, что изменение условий воспитания приводит к тому, что развивающийся мозг, адаптируясь к ним поновому, начинает организовывать свою работу. Например, чем чаще ребенок попадает в стрессовые условия, тем больше травматического опыта он будет аккумулировать в своей памяти. Постепенно формируя различные психопатологические симптомы, например, склонность к депрессии, формированию страхов, тревоги, агрессии [11, с.221-238; 12, с. 271-291].

Фактически у ребенка формируется симптомокомплекс посттравматического стрессового расстройства с гипервозбуждением, отсутствием или снижением внимания. Это приводит к тому,

что ребенок не может отвечать тем нормам и требованиям, которые предъявляет к нему окружение, что внешне очень напоминает распространенный ныне синдром дефицита внимания и гиперактивности. При этом в период созревания нарушается формирование орбито-фронтальной коры головного мозга. На это указывает Бриш, ссылаясь на Schore [1, с. 21].

С точки зрения анатомии и физиологии головного мозга, наиболее интенсивно масса этого органа увеличивается в первые два года после его рождения. Т.е. в тот период жизни, когда и формируется привязанность. Следовательно, в этот период жизни ребенка складываются наиболее благоприятные условия для ее развития. В дальнейшем очередная активность в развитии головного мозга приходится на 6-7 лет, а заканчивается процесс формирования этого органа к 17-20 годам [10, с. 50-52].

Сами лобные доли являются одной из отличительных особенностей головного мозга. С ним многие исследователи связывают формирование сложнопрограммируемых форм поведения. От него зависит развитие и реализация важнейших высших психических функций. Е.Д. Хомская высказывает мнение о том, что он является важнейшим их звеном, которое окончательно формируется к подростковому возрасту [8, с. 149-153]. Этого же мнения ранее придерживались А.Р. Лурия, Э.Г. Симерницкая и др., Т.Т.П. Хризман, Д. Фабер и др. [2, с. 33-37; 3, с. 43-46; 5, с.17-21; 6, с. 51-57].

Следовательно, привязанность можно сформировать в различные периоды детского возраста, но с учетом нейропсихологии, включая в программу адаптации методы нейропсихологической коррекции и биологические методы реабилитации, например, отдельные виды транскраниальной стимуляции мозга.

Кроме этого, отсутствие привязанности у приемных детей может способствовать дальнейшему формированию негативного опыта, полученного ранее в результате психической травмы, жестокого обращения и пр., что внешне выглядит как симптоматика СДВГ, девиантного поведения или детской депрессии. На нейробиологическом уровне нарушается формирование синапсов, аномальным делениям нейронов и пр.

Для проведения исследований нами был применен метод нейроэнергокартографии головного мозга [7, с 50-57; 9, с. 69-94].

Нейроэнергокартирование (далее – НЭК) – электрофизиологический метод, основанный на измерении уровня постоянных потенциалов (да-

лее – УПП), который отражает состояние кислотно-щелочного равновесия (далее – КЩР) на границе гематоэнцефалического барьера.

При этом все изменения регистрируются в режиме онлайн, что позволяет вовремя проводить коррекцию терапевтических программ [4, с. 32-38].

На НЭК цифровые показатели состояния КЩР переведены в цвет. Сдвиг КЩР в сторону ацидоза (понижение рН и повышение УПП) окрашен в желто-красно-коричневую гамму цветов.

Чем больше мозг использует резервный механизм энергообмена, тем более в красные цвета он окрашен на картинке, тем выше УПП (мозг «пылает», мозг перевозбужден).

Сдвиг КЩР в сторону алкалоза (повышение рН, понижение УПП) окрашен на НЭК-картинке в голубые и синие тона. При пониженном использовании резервного пути энергообмена (снижение УПП), при пониженной функциональной активности мозга в определенной зоне эта зона выглядит сине-голубой.

Нормальный уровень и вид нейрометаболизма окрашен на НЭК в зеленый цвет. Причем нормальные показатели рассчитывает прибор, исходя из возраста, пола и доминирующего полушария пациента. Нормальная эталонная карта метаболизма мозга расположена на НЭК рядом с картой мозга пациента (для удобства и наглядности при сравнении).

Расположенная рядом эталонная карта НЭК с учетом возраста, пола и доминирующего полушария обследуемого пациента позволяет произвести сравнение и определить вид и степень выраженности отклонения от нормы.

Исходный средний уровень метаболизма оценивается по показателям прибора – норма, умеренные изменения и значительные изменения.

Метод позволяет объективно оценить:

- текущее функциональное состояние и адаптационные возможности организма;
- оценить эмоциональное состояние человека, его способность противостоять стрессовым ситуациям;
- оценить результат проводимых воздействий, что повышает эффективность любых видов терапии, коррекции;
- дает возможность проводить дифференциальную диагностику различных патологических состояний, связанных с поражением головного мозга;
- позволяет оценить ресурсы организма.

Метод достаточно прост и информативен, что делает его наиболее удобным для проведения исследований.

Нами были проведены исследования активности энергообмена в тканях головного мозга детей из кровных семей в возрасте от 4 до 15 лет (всего 42 наблюдения) и воспитанников приемных и опекунских семей, где воспитываются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей в возрасте от 4 до 15 лет (всего 51 наблюдение).

В результате проведенных исследований получены следующие результаты (таблица 1, диаграмма 1).

Повышение энергообмена (превышение показателей уровня постоянных потенциалов,

связанных с обменом ионов водорода) может говорить о возникающем напряжении, вероятно вызванном, в числе прочего, и социальными факторами (лобные доли). Возможно, сопротивление усвоению социальных норм и правил, которые ребенок усваивает в процессе формирования привязанности уже в приемной семье.

Также изменение этого показателя может быть в период нормативных (возрастных) кризисов, например, кризиса подросткового возраста.

При этом число респондентов с низкими показателями энергообмена во второй группе снизилось в сравнении с первой.

Одновременно количество респондентов с повышением показателей энергообмена во второй группе увеличилось.

Таблица 1 – Показатели активности энергообмена в лобных долях у воспитанников приемных и опекунских семей (метод: нейроэнергокартография, НЭК-5)

Возраст	Всего		Норма		Повышение		Снижение	
	абс	%	абс	%		абс	%	абс
4-9 лет	19	100	5	26,3	5	26,3	9	47,4
10-15 лет	33	100	7	21,2	18	54,6	8	24,2
Всего	51	100	12	23,5	23	43,2	17	33,3

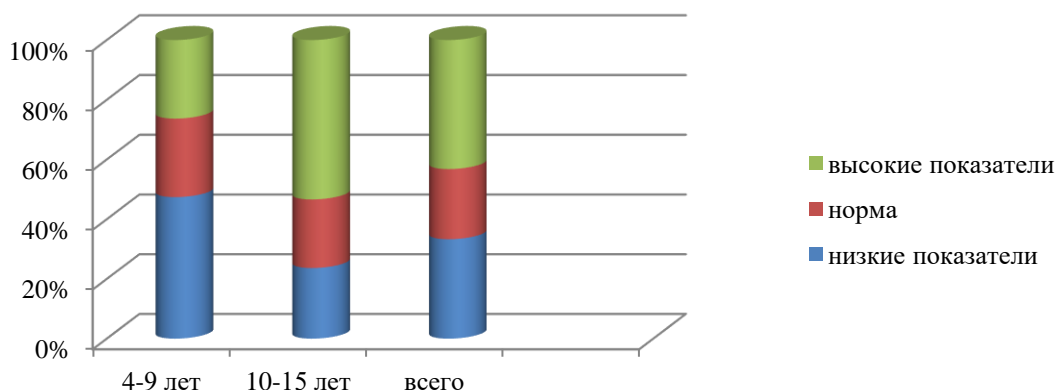


Диаграмма 1

Картинка на экране нейроэнергокартографа выглядит следующим образом.

Подросток А.Р., 14 лет

Из анамнеза известно следующее. Третий ребенок в семье. Воспитывается бабушкой. В школе попал под влияние старших детей, стал терроризировать младших. Оставался на второй год несколько раз. На момент исследований оставлен на повторное обучение в пятом классе.

При осмотре охотно вступает в разговор. Речь косная. Немногословен. Интеллект невысок.

На наружной стороне предплечий следы от поверхностных порезов, объяснить появление которых не смог.

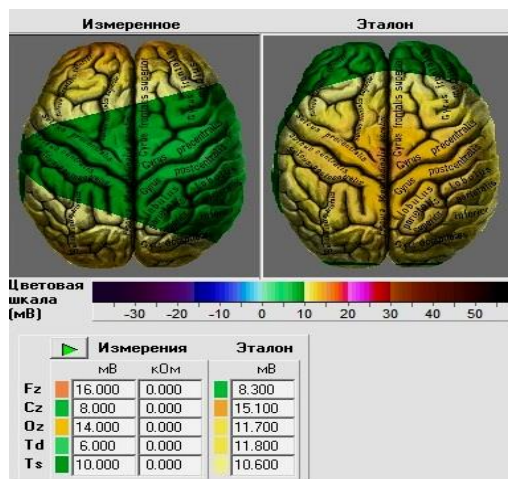


Рисунок 1

Энергообмен повышен в лобных отделах мозга. По сравнению с другими отделами отмечается снижение в правой височной зоне и центральных структурах мозга, что может свидетельствовать о затруднении взаимодействия между полушариями, доминировании правого полушария, а также между лобными долями и другими отделами мозга.

Следующее наблюдение. С.А., 6 лет
 Воспитывается в приемной семье около двух лет. Приемная мама стала отмечать слезливость девочки по малейшему поводу. Последнее время ребенок не сразу реагировал на обращение, не выполнял родительских установок, просьб, стала непослушной. Ранний анамнез неизвестен.

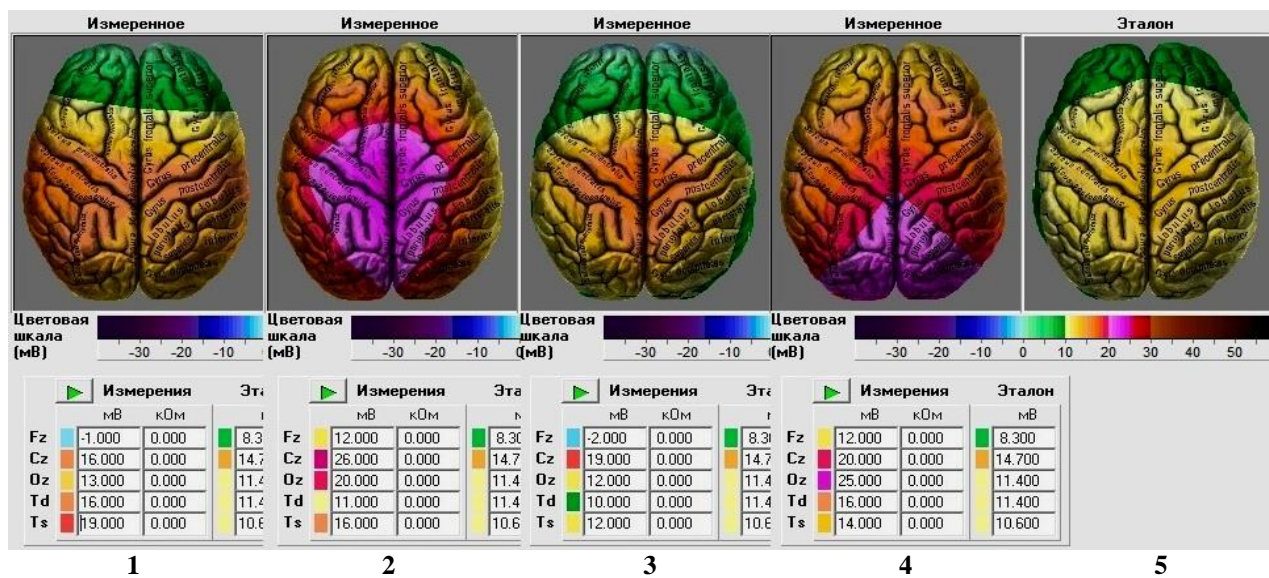


Рисунок 2: 1. Фоновое исследование; 2. Глаза закрыты; 3. Поворот головы влево; 4. Поворот головы вправо; 5. Эталон

Обращает на себя внимание снижение УПП в фронтальном отведении, что может свидетельствовать о снижении активности лобных долей. Этот показатель остается сниженным относительно других отведений (левое и правое височное, затылочное, центральные структуры)

и при выполнении функциональных проб. Доминирует левое полушарие.

Результаты нейрокертографического исследования головного мозга у детей из кровных семей представлены в таблице 2 и на диаграмме 2.

Таблица 2 – Показатели активности энергообмена в лобных долях у детей из кровных семей (метод: нейроэнертокартография, НЭК-5)

Возраст	Всего		Норма		Повышение		Снижение	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
4-9 лет	15	100	9	60,0	3	20,0	3	20,0
10-15 лет	27	100	12	44,4	8	29,6	7	26,0
Всего	42	—	21	50,0	11	26,2	10	23,8

В данной группе респондентов повышение показателей энергообмена у подростков в сравнении с детьми 4-9 лет произошло не столь значительно (на 9,6%, в группе приемных детей – 28,3%, почти в два раза).

Количество респондентов с показателями УПП в пределах нормы уменьшилось не столь значительно (на 15,6%) в сравнении с приемными детьми, где этот показатель снизился прак-

тически в 2 раза. Количество испытуемых с показателями УПП в пределах нормы среди детей из биологических семей более чем в два раза больше (50% – среди биологических, 23,5 – у приемных детей).

Особый интерес представляет доминирование полушарий головного мозга. Этот показатель также различен у воспитанников кровных и биологических семей. Результаты представлены в таблице 3 и на диаграмме 3.

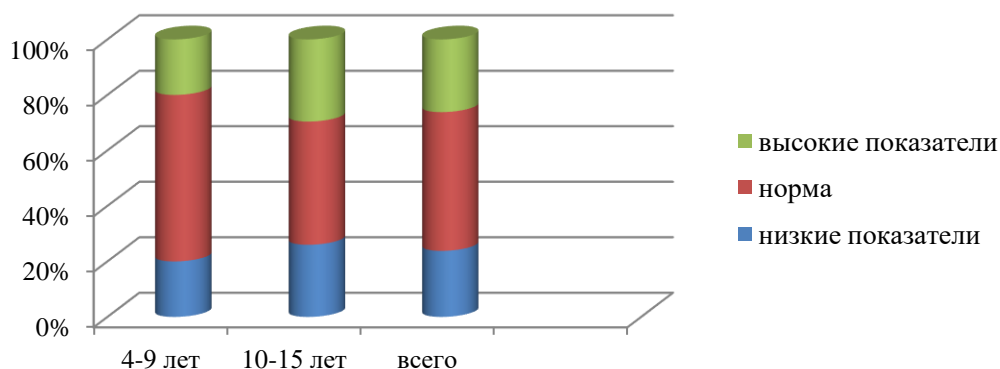


Диаграмма 2

Таблица 3 – Доминирование полушарий у воспитанников замещающих семей и детей из кровных семей

	Всего		Левополушарные		Амбидекстры		Правополушарные	
Приемные дети	51	100%	15	29,4%	12	23,5%	24	47,1%
Дети из кровных семей	42	100%	17	40,5%	17	40,5%	8	19%

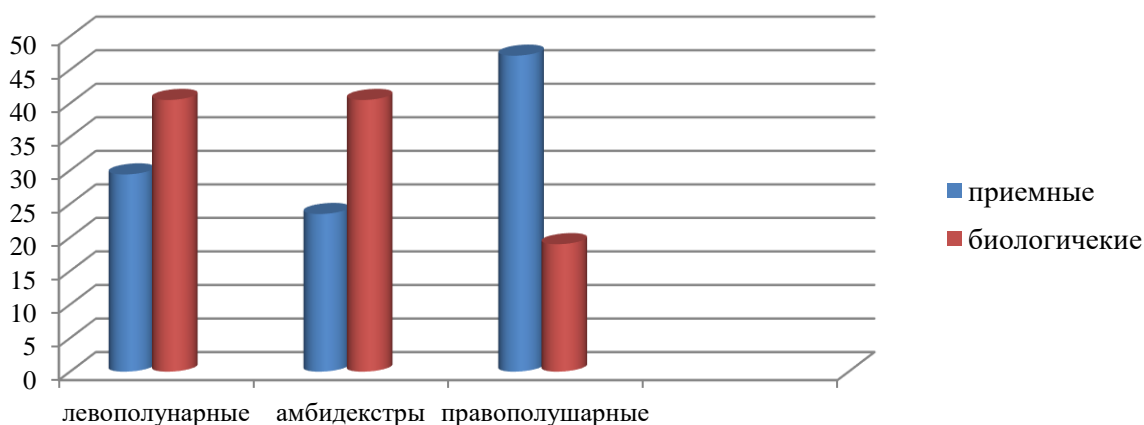


Диаграмма 3

Полученные данные говорят о преобладании в группе воспитанников замещающих семей детей с активностью правого полушария.

Повышение или снижение активности лобных долей и преобладание активности правого полушария может говорить о следующем.

Во-первых, о наличии фоновой травмы, связанной с потерей биологической семьи, при этом не важно, в результате чего это произошло (смерть родителей или лишение их родительских прав). И то, и другое является стрессовой ситуацией для ребенка, которая остается непрожитой. Эта ситуация в дальнейшем начинает «фонить», что внешне проявляется в симптомах детской депрессии, задержке психического развития, синдроме дефицита внимания и гиперак-

тивности отклоняющегося поведения.

Во-вторых, это может свидетельствовать о затруднении адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к жизни в замещающей семье, о трудностях в формировании привязанности.

В-третьих, полученные данные указывают на то, что такие дети и подростки в период адаптации нуждаются не только в психолого-педагогическом или социальном сопровождении, но и медицинской поддержке, которая должна быть направлена не столько на коррекцию поведения, хотя и это бывает необходимо, а на улучшение питания мозга, т.е. речь идет в первую очередь об общеукрепляющей, ноотропной терапии.

Список литературы:

1. Бриш, Карл Хайнц. Терапия нарушений привязанности: от теории к практике / пер. с нем. С.И. Дубинской. – М.: Когито-Центр, 2012. – 319 с.
2. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / 2-е изд., доп. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1969. – 504 с.
3. Лурия, А.Р. О двух видах персевераций при поражениях лобных долей мозга // Лобные доли и регуляция психических процессов: Нейропсихол. исследования: сборник статей. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1966.
4. Миронов, Н.П., Соколова, Л.П. Нейроэнергокартирование. Оценка функционального состояния мозга при когнитивных нарушениях различной этиологии // Вестник МЕДСИ. – 2010. – № 8. – С. 32-37.
5. Симерницкая, Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 190 с.
6. Фарбер Д. А., Бетелева Т. Г., Дубровинская Н. В., Мачинская Р. И. Нейрофизиологические основы динамической локализации функций в онтогенезе // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сб. докладов / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М.: РПО, 1998.
7. Фокин, В.Ф. Энергетическая физиология мозга / В. Ф. Фокин, Н. В. Пономарева. – М.: Антидор, 2003. – 288 с.
8. Хомская, Е.Д. Нейропсихология: учебник для студентов. – 3. изд., перераб. и доп. – М.: Питер, 2003. – 495 с.
9. Швец, Т.Б. Регистрация постоянного потенциала головного мозга // Методы клинической нейрофизиологии: Изучение физиологии головного мозга человека / В.Б. Гречин, Л.И. Лебедева, Т.Б. Швец и др. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977. – С. 69-94.
10. D. Hude], C. Stevens end all; SCIENTIFIC AMERICAN ; September 1979
11. Perry, V.D. The neurodevelopmental impact of violence in childhood. In: D. Schetky & E. Benedek (Hrsg.). Textbook of child and adolescent forensic psychiatry. – Washington, DC: American Psychiatric Press, 2001. – P. 221-238.
12. Perry, V.D., Pollard, A.R., Blakley, T.L., Baker, W.L. & Wigilante D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation and use dependant development of the brain: How states become traits // Infant Mental Health Journal. – 1995. – Vol. 16. – P. 271-291.
13. Teicher, M.H. Wounds that time won't heal: The neurobiology of child abuse // Cerebrum – 2000. – Vol. 4. – P. 50-67.
14. Teicher, M.H., Polcari, A., Andersen, S.L., Anderson, C.M. & Navalta, C. (2003). Neurobiological effects of childhood stress and trauma. In: S. W. Coates (Hrsg.). September 11, trauma and human bonds. Hillsdale: The Analytic Press, 211-238.

M.V. Arshansky

**FEATURES OF THE FORMATION OF THE FRONTAL LOBES OF THE BRAIN
BRAIN AND HEMISPHERIC DOMINANCE IN PUPILS
REPLACEMENT FAMILIES**

Abstract: The article deals with the neurobiological and neurophysiological aspects of attachment. Taking into account the main provisions of the theory of attachment development, the states of energy exchange in the frontal lobes of the brain, the features of interhemispheric interaction are considered. Neuroenergocartography was chosen as the method for assessing the functional state of the brain. The data of neuroenergocartographic research, assessment of the state of the frontal lobes, the dominance of the hemispheres and their connection with the process of attachment formation are presented. The analysis of the state of the frontal lobes and the interaction of the cerebral hemispheres among children brought up in biological and adoptive families was carried out. The research is based on the theory of attachment proposed by Bowlby, Brish, and other foreign authors. Based on the analysis of the obtained results, the conclusion is made about the need for medical and biological support of foster children during the adaptation period.

Key words: attachment, neurobiology, neurophysiology, neuroenergocartography, frontal lobes, cerebral hemisphere dominance.

References:

1. Brisch, K.H. Terapiya narusheny privyazannosti: Ot teorii k praktike. Transl. from German. S.I. Dubinsky: Kogito-Tsentri; Moscow, 2012.
2. Luriya, A.R. Vysshye korkovye funktsii cheloveka i ikh narusheniye pri lokalnykh porazheniyakh mozga. – M.: MSU, 1962, 1 ed; 1969, 2 ed; M.: Akademiya, 2000, 3 ed.
3. Luriya, A.R. O dvukh vidakh perseveratsy pri porazheniyakh lobnykh dolei mozga // Lobnye doli i regulyatsiya psikhicheskikh protsessov. – M.: MSU, 1966.
4. Mironov, N.P., Sokolova, L.N. Neuroenergokartirovaniye. Otsenka funktsionalnogo sostoyaniya mozga pri kognitivnykh narusheniyakh razlichnoi etiologii. Journal “Vestnik Medci” № 8, 2010.
5. Simernitskaya, E.G. Mozg cheloveka i psikhicheskiye protsessy v ontogeneze. M.: MSU, 1985.
6. Farber, D.A., Beteleva, T.G., Dubrovinskaya, N.V., Machinskaya, R.I. Neurofiziologicheskiye osnovy dinamicheskoi lokalizatsii funktsiy v ontogeneze // Mezhdunarodnaya konferentsiya pamyati A.R. Luriya: Col. reports / Ed by E.D. Khomsky, T.V. Akhutina. —M.: RPO, 1998.
7. Fokin, V.F., Ponomareva, N.V. Energeticheskaya fiziologiya mozga. M. PH “Antidor”, 2002. – 248 p.
8. Khomskaya, E.D. “Neiropsikhologiya”, 4 edition, – SPb, “Piter”, 2005, 496 p.
9. Shvets, T.B. Registratsiya postoyannogo potentsiala golovnogogo mozga // Metody klinicheskoi neurofiziologii / Ed. by V.B. Grechin. – L., 1977. – P. 69-94.
10. Hudel, D, Stevens, C. end all; SCIENTIFIC AMERICAN; September 1979.
11. Perry, B.D. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. In: D. Schetky & E. Benedek (Hrsg.). Textbook of child and adolescent forensic psychiatry. Washington, DC: American Psychiatric Press, P. 221-238.
12. Perry, B.D., Pollard, A.R., Blakley, T.L., Baker, W.L. & Wigilante D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation and use dependant development of the brain: How states become traits. Infant Mental Health Journal, 16, P. 271-291.
13. Teicher, M. H. (2000). Wounds that time won't heal: The neurobiology of child abuse. Cerebrum, 4, P. 50–67.
14. Teicher, M.H., Polcari, A., Andersen, S.L., Anderson, C.M. & Navalta C. (2003). Neurobiological effects of childhood stress and trauma. In: S.W. Coates (Hrsg.). September 11, trauma and human bonds. Hillsdale: The Analytic Press, P. 211-238.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абенова Саулет Уразбековна – PhD, старший преподаватель кафедры психологии Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан.

Аршанский Михаил Вельевич – заместитель директора ГБУ КО Центр «Содействие» по социально-реабилитационной работе, доцент кафедры медико-биологических дисциплин Медицинского института Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: velevich1@rambler.ru.

Биба Анна Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Богомолова Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: bogomolovaea@tsku.ru.

Бычкова Алина Юрьевна – студентка 3 курса факультета истории и права Смоленского государственного университета, г. Смоленск, Россия.

Гольгина Любовь Александровна – педагог-психолог МКОУ «СОШ № 1» п. Воротынский, Бабынинский район, Калужская область, Россия.

Длиббетова Гайни Карекеевна – доктор педагогических наук, профессор Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, член Общественного Совета по экологическому образованию стран-участников СНГ, г. Нур-Султан, Казахстан. E-mail: gainid@mail.ru.

Духновский Сергей Витальевич – доктор психологических наук, доцент, профессор Гуманитарного института североведения ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, Россия. E-mail: dukhnovskysv@mail.ru.

Иванова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru.

Исаева Нина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: isaeva178@mail.ru.

Капцов Александр Васильевич – доктор психологических наук, доцент, руководитель научно-исследовательского центра Самарского филиала ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Самара, Россия. E-mail: avkaptsov@mail.ru.

Колесникова Екатерина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», г. Самара, Россия.

Лаврентьева Ангелина Олеговна – магистрант программы «Психологическое консультирование» по направлению 37.04.01 – Психология, г. Калуга, Россия. E-mail: lavrentyevaao@studklg.ru.

Лидская Элеонора Викторовна – младший научный сотрудник Лаборатории эконпсихологии развития и психодидактики ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», г. Москва, Россия. E-mail: elidskaya@gmail.com.

Мищенко Владимир Александрович – доктор педагогических наук, доцент, профессор Гуманитарного института североведения ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, Россия. E-mail: vam7405@mail.ru.

Молдабекова Сандугаши Каурхановна – старший преподаватель Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова, докторант PhD Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан. E-mail: sakonyal77@mail.ru.

Морозикова Ирина Владиславовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск, Россия. E-mail: irina_morozikova@mail.ru.

Обухова Элеонора Валерьевна, директор МКОУ «СОШ № 1» п. Воротынский, Бабынинский район, Калужская область, Россия. E-mail: leonoraobuhova@mail.ru.

Панов Виктор Иванович – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор, заведующий лабораторией эконпсихологии развития и психодидактики Психологического института Российской академии образования, г. Москва, Россия. E-mail: ecovip@mail.ru.

Поезжаева Анна Константиновна – студент 5 курса бакалавриата Института филологии и масс-медиа Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: anna-knst@yandex.ru.

Реймер Мария Валериевна – старший преподаватель кафедры педагогики Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: rejmermv@tksu.ru.

Романенко Валентина Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, научный руководитель и педагог-психолог МКОУ «СОШ № 1» п. Воротынский, Бабынинский район, Калужская область, Россия. E-mail: va-romanenko@mail.ru.

Савотина Наталья Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: Savotinana@studklg.ru.

Семибратова Елена Сергеевна – магистрант 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование», магистерская программа «Инновации в начальном образовании», Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: semibratovaes@studklg.ru.

Ткаченко Глеб Александрович – аспирант очной формы обучения Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №17» г. Калуга, Россия. E-mail: gleb_tkachenko2018@mail.ru.

Хохлова Дарья Александровна – студент бакалавриата Института филологии и массмедиа Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия.

Чикалов Николай Андреевич – кандидат психологических наук, педагог-психолог государственного бюджетного учреждения Калужской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», Калуга, Россия. E-mail: lineheim2@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Abenova Saulet Urazbekovna – PhD, senior lecturer at Psychology Department of L.N. Gumilev Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Arshansky Mikhail Velyevich – deputy director at SBE KR Center “Sodeistviye” on social-rehabilitation work, associate professor at Medical-Biological Disciplines of Medical Institute of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski. Kaluga, Russia. E-mail: velevich1@rambler.ru.

Biba Anna Grigoryevna – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at Department of Theory and Methods of Teaching in Preschool, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Bogomolova Elena Anatolyevna – Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, associate professor at Psychology of Development and Education Department of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia. E-mail: bogomolovaea@tksu.ru.

Bychkova Alina Yuryevna – 3rd year student of Faculty of History and Law of Smolensk State University, Smolensk, Russia. E-mail: ya.alinka13@yandex.ru.

Golygina Lyubov Aleksandrovna – pedagogue-psychologist at Secondary school № 1, settlement Vorotynsk, Babyninsky district, Kaluga region, Russia.

Dlimbetova Gaini Karekeevna – Doctor of Pedagogical Sciences, professor. L.N. Gumilev Eurasian National University, member of Public Council on ecological education of CIS countries-members, Nur-Sultan, Kazakhstan. E-mail: gainid@mail.ru.

Dukhnovsky Sergei Vitalievich – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, professor at Humanitarian Institute of North Studies FSBE HE “Yugra State University”, Khanty-Mansiisk, Russia. E-mail: dukhnovskysv@mail.ru

Ivanova Irina Viktorovna – Candidate of Psychological Science, Associate Professor, associate professor at Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski. E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru.

Isaeva Nina Aleksandrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor of Russian Language as Foreign Department, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski. E-mail: isaeva178@mail.ru.

Kaptsov Aleksandr Vasilievich – head of scientific-research center of Samara branch of Moscow SAEE HE “Moscow City Pedagogical University”, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor. Samara, Russia. E-mail: avkaptsov@mail.ru.

Kolesnikova Ekaterina Ivanovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor at Pedagogy Department, FSBE HE “Samara State Technical university”, Samara, Russia.

Lavrentieva Angelina Olegovna – student of Master degree programme “Psychological Counselling” training course 37.04.01 – Psychology, Kaluga, Russia. E-mail: lavrentyevaao@studklg.ru.

Lidskaya Eleonora Viktorovna – Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics FSBE “Psychology Institute at Russian Academy of Education”, junior researcher, Moscow, Russia. E-mail: elidskaya@gmail.com.

Mishchenko Vladimir Aleksandrovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor at Humanitarian Institute of North Studies FSBE HE “Yugra State University”, Khanty-Mansiisk, Russia. E-mail: vam7405@mail.ru.

Moldabekova Sandugash Kairkhanovna – senior lecturer, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, doctoral students PhD L.N. Gumilev Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan. E-mail: sakonya177@mail.ru.

Morozikova Irina Vladislavovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Smolensk, Russia. E-mail: irina_morozikova@mail.ru.

Obukhova Eleonora Valerievna, director of Secondary school № 1 settlement Vorotynsk, Babyninsky district, Kaluga region, Russia. E-mail: leonoraobukhova@mail.ru.

Panov Viktor Ivanivich – Doctor of Psychological Sciences, Corresponding Member of RAE, Professor, head of Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Psychology Institute at Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: ecovip@mail.ru.

Poezhaeva Anna Konstantinovna – 5th year student at Bachelor degree programme “Methods of Teaching and Education, Russian Language” of Institute of Philology and Mass Media of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia. E-mail: anna-knst@yandex.ru.

Reimer Mariya Valeriyevna – senior lecturer at Pedagogy Department of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia. E-mail: rejmermv@tksu.ru.

Romanenko Valentina Alekseevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, scientific head and pedagogue-psychologist at Secondary school № 1, settlement Vorotynsk, Babyninsky district, Kaluga region, Russia. E-mail: va-romanenko@mail.ru.

Savotina Natalya Anatolyevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, professor at Pedagogy Department of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia. E-mail: Savotina@studklg.ru.

Semibratova Elena Sergeevna – 2nd year Master degree student of training course “Pedagogical Education”, Master degree programme “Innovations in Primary Education”. Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia. E-mail: semibratovaes@studklg.ru.

Tkachenko Gleb Aleksandrovich – post-graduate student at Department of Social and Organizational Psychology of Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, pedagogue-psychologist of “Secondary school № 17”, Kaluga, Russia. E-mail: gleb_tkachenko2018@mail.ru.

Khokhlova Daria Aleksandrovna – student of Bachelor degree programme “Teaching of Russian Language as Foreign” of Institute of Philology and Mass Media of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia.

Chikalov Nikolai Andreevich – Candidate of Psychological Sciences, pedagogue-psychologist at State Public Institution of Kaluga region Centre of psychological-pedagogical, medical and social support “Sodeistviye”, Kaluga, Russia. E-mail: lineheim2@yandex.ru.