

Научный журнал

Основан в 2006 г.

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

Учредитель:

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

Редакционная коллегия серии:

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

Адрес редакции:

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

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

© Тверской государственный
университет, 2022

Scientific Journal

Founded in 2006

Registered by the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media
PI № ФC77-61037 of March 5, 2015

Translated Title:

Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology

Founder:

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

Editor-in-Chief

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy

Editorial Board of the Series:

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. S.K. Bondireva;
Acad. of RAE, Dr. of Psychology, prof. B.M. Bim-Bad;
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.V. Dubrovina;
Corresponding Member of RAO, Dr. of Psychology, prof. O.K. Pozdnyakova;
Corresponding Member of RAS, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.V. Jurevich;
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.L. Busygina;
Dr. of Psychology, prof. T.A. Zhalagina;
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. O.N. Oleynikova;
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya;
Dr. of Psychology, prof. N.V. Kopylova;
Dr. of Psychology, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Borhene Chakroun (France);
Cand. of Psychology, assoc. prof. M.V. Moroz (*executive sekretary*)

Editorial Office:

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

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

© Tver State University, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Болотова Л.В., Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Влияние родительских установок на самооценку дошкольника	6
Завражин С.А. Концептуализация педагогической сексологии в трудах Д.В. Колесова	21
Казакова И.А., Шаров А.С. Личностная устойчивость как результат соби́рания Я-концепции	30
Черкевич Е.А. Взаимосвязь самоотношения и саморегуляции личности студентов вуза с разным уровнем копинг-стратегий поведения.....	38

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Белоусов М.В., Пряжникова Е.Ю. Исследование формирования компетенций безработных в период ненормативного кризиса занятости	52
Ветвицкая С.М., Мальчинский Ф.В. Исследование психологической готовности к выполнению первого самостоятельного полета курсантами – военными летчиками женского пола.....	67
Демиденко Н.Н., Шверина Н.М. Отношение к вакцинопрофилактике как отражение уровня развития метакомпетенций безопасности жизнедеятельности у будущих субъектов труда	76
Копылова Н.В., Михайлюк Ю.В. Психологические характеристики коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей	84
Мельник Ю.И. Организационная культура, стиль руководства и удовлетворенность трудом в представлениях сотрудников производственного предприятия	95
Тимофеева Т.С. Характеристика мотивационной сферы психологов на разных этапах карьеры	108

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И., Майкова Э.Ю., Харченко А.Ю. Мобильность как самоопределение молодежи	117
Штрикова Д.Б. Исследование влияния гендерных стереотипов на женскую профессиональную деятельность.....	127

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бусыгина Т.А. Отражение эмоциональных дисфункций в имидже педагога .	137
Уварова Г.Н., Феоктистова С.В. Психологическая структура жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников.....	144

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Астапенко Е.В., Латоценко Ю.В. Тенденции развития образования в XXI веке	158
Махновец С.Н., Махновец Л.А. Совместная деятельность как системообразующий фактор инклюзивного образования.....	166

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Нургалиев И.Р., Евдокимова М.Г. Возможности использования лингвистического корпуса в обучении иностранному языку на начальном этапе	176
---	-----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеева М.Г., Фролова В.А. Дидактическое использование немецких топонимов как средство формирования межкультурной компетенции студентов	184
Батурина О.Ю. Анализ готовности студентов к осуществлению экологического образования в профессиональной деятельности	192
Гагаев А.А. Гагаев П.А. Об индивидуально-авторской основе вузовской лекции	204
Милюгина Е.Г. Формирование этнокультурной компетентности студентов средствами этнорегиональной культуры	214

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Голубева И.А. Тенденции развития научно-исследовательской деятельности студентов педагогических вузов в 1940–70-е годы	224
Корнакова М.Г. Модель педагогического взаимодействия в процессе музыкально-эстетического воспитания старших дошкольников	233
Новохатская Е.А. Принципы свободного воспитания в педагогике Марии Монтессори	241
Сметанникова Ю.И. Педагогические условия обеспечения самообразовательной культуры младших школьников	248

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Bolotova L.V., Komarova O.N., Rasskazova A.L. The influence of parental attitudes on self-esteem of a preschooler	6
Zavrazhin S.A. Conceptualization of pedagogical sexology in the works of D.V. Kolesov	21
Kazakova I.V., Sharov A.S. Personal resilience as a result of self-concept assembly	30
Cherkevich E.A. Interrelation of self-attitude and self-regulation of the personality of university students with different level of coping behavior strategies	38

LABOR PSYCHOLOGY

Belousov M.V., Pryazhnikova E.Y. Study of the formation of competencies of the unemployed during the non-normative employment crisis	52
Vetvitskaya S.M., Malchinsky F.V. Research of psychological readiness for the first independent flight by female military pilots cadets	67
Demidenko N.N., Shverina N.M. Attitude to vaccinoprophylaxis as a reflection of the level of development of life safety meta-competencies	

in future labor subjects.....	76
Kopylova N.V., Mikhaylyuk Y.V. Psychological characteristics of communicative competence of medical students	84
Melnik Y.I. Organizational culture, leadership style and job satisfaction in the representations of employees of a manufacturing enterprise	95
Timofeeva T.S. Haracteristics of the motivational sphere of psychologists at different stages of career	108

SOCIAL PSYCHOLOGY

Evstifeeva E.A., Filippchenkova S.I., Maykova E.Y., Kharchenko A.Y. Mobilityasself-determination of youth.....	117
Shtrikova D.B. Research of the influence of gender stereotypes on women's professional activities.....	127

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Busygina T.A. Reflection of emotional disfunctions in the image of a teacher	137
Uvarova G.N., Feoktistova S.V. The psychological structure of life and professional self-determination in high school students	144

LABOR PSYCHOLOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Astapenko E.V., Latoshenko Y.V. Trends in education development in the XXI century	158
Makhnovets S.N., Makhnovets L.A. Team work as a systemic factor of inclusive education	166

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

Nurgaliev I.R., Evdokimova M.G. Possibilities of using linguistic corpus in foreign language acquisition at the beginner's level	176
---	-----

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Alekseeva M.G., Frolova V.A. Didactic use of german hodonoms as a means of forming students' intercultural competence	184
Baturina O.Y. Analysis of the readiness of students to implement environmental education in their professional activities.....	192
Gagaev A.A., Gagaev P.A. About the individual author'sbasis university lecture.	204
Milyugina E.G. Forming the university students ethno-cultural competence by traditional regional culture means.....	214

GRADUATE STUDENT PAGE

Golubeva I.A. Major development trends ofstudents' research activities of pedagogical universities in the 1940-70s.....	224
Kornakova M.G. Model of pedagogical interaction in the process of musical and aesthetic education of senior preschool children.....	233
Novokhatskaya E.A. Principles and content of free education in the pedagogy of Maria Montessori.....	241
Smetannikova Y.I. Pedagogical conditions of provision of self-educational culture of younger school children	248

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

УДК 372.3/.4

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.006

**ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК
НА САМООЦЕНКУ ДОШКОЛЬНИКА**

Л.В. Болотова¹, О.Н. Комарова², А.Л. Рассказова²

¹МБДОУ № 75 «Аленький цветочек», Мытищи

²ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва

Проанализированы важнейшие аспекты родительских установок в рамках различных персонологических теорий, описаны их динамические и структурные компоненты. На основании анализа выделено понятие «базовые родительские установки». Дана экспликация более тонких воспитательных тенденций в отношении ребенка. Подчеркивается, что установка – это стабильное образование, влияющее на ключевые аспекты жизни человека. В исследовании приняли участие 30 родителей (женщины – мамы дошкольников) и 30 детей в возрасте от 5 до 6 лет. Сбор данных производился с использованием опросников изучения родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина; изучения родительских установок (PARI) Е. Шеффер и Р. Белл; методик «Лесенка» В.Г. Щур, «Какой я?» О.С. Богдановой. Заниженную самооценку развивают родители, формирующие установку на симбиотическую привязанность и зависимость, не удовлетворяющие потребности ребенка в автономии, инициативе и творческой активности.

Ключевые слова: *детско-родительские отношения, стили родительского воспитания, базовые родительские установки, родительские директивы, запреты, предписания, трехуровневая модель родительских установок.*

На сегодняшний день психологи практически всех направлений пришли к единому пониманию роли детско-родительских отношений в формировании взрослой личности. Исследование симптоматики «взрослых» психологических проблем неизменно возвращает нас в детские переживания, в отношения с родителями. Все аспекты взаимоотношений родителей с детьми – эмоциональный контакт, поведенческие особенности, отношения с ребенком – обусловлены родительскими установками, которые, безоценочно усваиваясь на протяжении детского возраста, оказывают влияние на ход взрослой жизни, в том числе на характер общения и взаимодействия человека в социуме, на выбор партнера и особенности брачных отношений. Невзирая на огромный интерес и большое количество исследований по данной тематике, в обществе присутствует определенного рода

психологическая неосведомленность о влиянии опыта детско-родительских отношений на формирование взрослой личности. О характере влияния взаимоотношений родителей с детьми на формирование структуры и функционирования личности взрослого человека писали З. Фрейд, А. Адлер, Э. Эриксон, К. Хорни, Э. Фромм, К. Роджерс, Дж. Боулби, М. Боуэн, Э. Берн, К. Штайнер, Т.Э. Харрис, Р. и М. Гулдинги, А. Эллис, А.С. Спиваковская, А.Е. Личко, А.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, Р.В. Овчарова, В.В. Бойко и др., выделяя прямо или косвенно родительские установки как основополагающий фактор в воспитании и развитии ребенка. «Родительские установки – это определенный взгляд на собственную роль в отцовстве и материнстве, основанный на когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах. Как правило, под ними понимается система эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителями и способов поведения с ним» [5, с. 79].

Наиболее известным является исследование Л. Демоза о стилях воспитания детей и особенностях базовых установок родителей в культурно-историческом аспекте, на основе анализа различных периодов развития человеческого общества. Он выделил шесть периодов, каждому из которых соответствует своя базовая установка: инфантицидный стиль, бросающий стиль, амбивалентный стиль, навязчивый стиль, социализирующий стиль, помогающий стиль. В исторически-временном континууме по мере продвижения человечества к гуманизации общественных отношений изменяется и стиль взаимодействия родителей с детьми с точки зрения принятия и понимания личности ребенка.

Для более подробного рассмотрения остановимся на наиболее значимых моментах в «жизни» каждой из родительских установок, а именно – на установке как намерении, как процессе и как результате, причем важно при этом учитывать цикличность функционирования установки, где результат подтверждает предрасположенность и является отправным пунктом для следующего поведенческого акта. Установка как намерение, как неосознаваемая и осознаваемая готовность воспринимать будущие события в определенном ключе и действовать в соответствии с этим восприятием была разработана в научных «школах» Д.Н. Узнадзе и Л. Ланге, который ввел в научный обиход понятие «аттитюд» (от англ. attitude – отношение, установка) [10]. Такой устойчивый, последовательный и целенаправленный характер действий в изменяющихся ситуациях освобождает человека от необходимости принимать решения в быстроизменяющихся жизненных ситуациях. Именно эта ригидность установки может приводить к формированию паттернов поведения, тормозящих личностный рост и адаптационные функции индивида.

А. Эллис в русле своей концепции выделил двенадцать иррациональных идей, которые являются не чем иным, как реализацией установочных принципов, транслируемых родителями. Взрослый

человек, понимая всю нелогичность, нерациональность и нецелесообразность данных принципов, тем не менее сознательно или бессознательно продолжает «цепляться» за них, потому что эти идеи (принципы) настолько сильно укоренились в его сознании, что действуют уже на уровне безусловного рефлекса [14].

В концепции фикционного финализма А. Адлера прослеживается мысль о влиянии на жизнь человека определенного рода субъективных целевых программ, которыми он руководствуется, как если бы они были объективно верными, то есть людей побуждает к действию не объективная реальность, а та установка, которую они вынесли из детско-родительских отношений. В частности, А. Адлер в качестве основного фактора, приводящего к формированию комплекса неполноценности, выделил следующие воспитательные тенденции: чрезмерная опека и отвержение со стороны родителей [12, с.180–182].

В основе воспитательных тенденций родителей З. Фрейд выделил две базовые установки: фрустрацию и сверхзаботливость, которые впоследствии ведут к чрезмерному скоплению либидо и появлению «остаточного поведения» в виде черт характера, установок и ценностей, связанных именно с той психосексуальной стадией, на которую эти базовые установки пришлись. К. Роджерс определил понятия «обусловленное позитивное внимание» и «безусловное позитивное внимание», акцентируя внимание на отношении к ребенку либо как к априорной ценности, либо как к ситуативной ценности, причем ситуация принятия определяется совокупностью двух факторов: ожиданиями родителей в отношении поведения ребенка и реальным поведением ребенка. Когда эти факторы совпадают, ребенок актуализируется как ценность, когда не совпадают – ребенок обесценивается. Эффекты депривации материнской любви изучали многие авторы (Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни, Дж. Боулби), которые подчеркивали значение и роль фундаментальной установки родителей на безопасность и защищенность ребенка. Они отмечали, что базовые установки непостоянства, непоследовательности, враждебности, чрезмерной опеки, эмоциональной отстраненности приводят к формированию базального недоверия (Э. Эриксон), «базальной враждебности» (К. Хорни), «нарушениям привязанности» (Дж. Боулби), которые, постепенно накапливаясь, с течением времени могут «выродиться» в разнообразные психологические проблемы и психические нарушения.

Опираясь на положения П. Маклина о триедином мозге, М. Боуэн в рамках теории семейных систем создал концепцию об уровне дифференциации в семье [9]. В качестве основного фактора, формирующего негативные родительские установки, он считал нарушения в системе семейного функционирования, а именно в слабой степени дифференциации членов семьи. Степень дифференциации

определяется тем, насколько индивид разделяет свои мысли и чувства. Проблемы возникают в тех семьях, где родители не проводят четкого различия между своими мыслями и эмоциями (недифференцированная семейная система). Эмоциональная и когнитивная системы этих людей слиты воедино. Такие индивиды принимают неоправданные решения, склонны полагаться на интуицию, их эмоциональные реакции неадекватны по силе, величине и протяженности, они далеки от реалистической оценки ситуации, эмоционально нестабильны, вспыльчивы и капризны. Недифференцированные родители склонны проецировать свои чувства, нереализованные программы и мечты на своих детей. У таких родителей нет понимания чужих границ, они подчас думают и отвечают за своего ребенка, контролируют и прогнозируют его чувства. В качестве синонима низкой дифференциации выступают такие понятия, как эмоциональное слияние, созависимость и симбиотические отношения либо отчужденность, холодность, отстраненность или жестокое обращение. Дети усваивают родительские паттерны взаимодействия через подражание основным моделям поведения и способам реагирования.

Наиболее четко и содержательно эту мысль высказал Э. Берн в своей теории сценария жизни человека. Ребенок с колыбели начинает писать свой жизненный сценарий, основываясь на родительских предписаниях и запретах, пытаясь получить любовь и избежать наказания. Поэтому родительские директивы играют такую большую роль в жизни ребенка. Знаменитый ученик Э. Берна К. Штайнер в структурном анализе второго порядка анализирует источник самых разрушительных родительских установок, которые он описывает как «Родитель в ребенке» [13]. Это состояние еще называют «Большим свином», «Электродом», «Ведьмой», «Людоедом». «Родитель в ребенке» постоянно хочет угодить своим родителям для достижения любви и получения позитивных поглаживаний. Р. Гулдинг и М. Гулдинг, развивая традицию Э. Берна, сформулировали двенадцать основных директивных посланий ребенку, которые лежат в основе сценарного процесса, имеют долгосрочную перспективу развития, тормозят процесс когнитивного и эмоционального развития ребенка [3]. В основе директивных посланий родителей, имеющих как благотворные, так и разрушительные последствия для детей, лежит базовая оценка себя по отношению к окружающим: «Я в порядке – ты в порядке», «Я не в порядке – ты не в порядке», «Я в порядке – ты не в порядке», «Я не в порядке – ты в порядке». Это либо благоприятное мнение о самом себе, либо ощущение неблагополучия. Неблагополучие, неполноценность – установка, которая формируется на основе решения, принятого ребенком в первые годы его жизни, стабильно функционирующая на сознательном и бессознательном уровне в течение жизни и передающаяся из поколения в поколение [11].

Выделяя базовые родительские установки, необходимо остановиться на анализе более тонких воспитательных тенденций в отношении ребенка, т.е. на стилях родительского воспитания. Более подробно эта тематика отражена в трудах А.В. Спиваковской, выделившей восемь типов родительского отношения к ребенку: действенная любовь (симпатия, уважение, близость); отстраненная любовь (симпатия, уважение, однако, большая дистанция в общении); действенная жалость (симпатия, близость, однако отсутствие уважения); отторжение (апатия, неуважение, большая дистанция в общении); презрение (антипатия, неуважение и малая дистанция в общении); преследование (антипатия, уважение, близость); отказ (антипатия, уважение, большая дистанция); снисходительное отторжение (симпатия, неуважение, большая дистанция) [8].

Совокупность родительских установок, выражающая себя в стилях семейного воспитания, нашла отражение в публикациях А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллера, составивших свою классификацию: гипопротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность [2, с. 246].

С. Броди, наблюдая за характерными тенденциями поведения матерей по отношению к детям младенческого возраста, выделила четыре типа родительских установок: органически приспособляющиеся к потребностям ребенка; сознательно стремящиеся приспособиться к потребностям ребенка; исповедующие чувство долга (отсутствие теплоты, заботы, жесткие воспитательные меры); непоследовательные матери (противоречивость и неадекватность родительского поведения). По мнению С. Броди, самым противоестественным является четвертый тип установки, так как непредсказуемость материнского поведения формирует у ребенка чувство незащищенности и нестабильности окружающего мира и провоцирует тревожность [5].

Р.В. Овчарова рассматривает трехуровневую модель родительских установок, включающую в себя: репродуктивный аспект отношений родителей, то есть совокупность позиций, мнений, суждений относительно численного состава собственной семьи и реализация на этой основе своего репродуктивного поведения; второй уровень родительских установок включает в себя воспитательные тенденции в отношении собственных детей, то есть количество наказаний и поощрений, стиль общения, наличие или отсутствие эмоционального контакта, условное или безусловное принятие ребенка; третий уровень непосредственно связан со степенью удовлетворенности своей ролью в детско-родительских отношениях, насколько реальный ребенок сопоставим с созданным родителями образом идеального ребенка [6, с. 81].

Проанализировав роль родительских установок в жизни ребенка,

можно сделать следующие выводы: родительские установки проявляют себя как намерение, как процесс и как результат; существуют базовые родительские установки, в основе которых лежит либо принятие себя и окружающего мира, либо ощущение неполноценности, неприятия себя или окружающих: родительские установки мгновенно запечатлеваются в ребенке и служат важным ориентиром в его жизни для достижения благополучия и успеха; усвоенные родительские установки играют решающую роль в жизни человека, направляя и регулируя сознание, эмоции и поведение; устойчивость, целенаправленность и ригидность родительских установок позволяет быстро и безоценочно принимать решения в быстроизменяющихся условиях.

Одним из фундаментальных и центральных свойств личности человека является его отношение к самому себе, или самооценка. Активное формирование самооценки происходит в дошкольном возрасте, и значительное влияние на этот процесс оказывают условия жизни ребенка в семье и отношения между членами семьи. Значимыми факторами, влияющими на развитие ребенка в целом и формирование самооценки в частности, являются психологическое благополучие родителей, образ ребенка у родителей и родительские установки. В этом возрасте ребенок впервые знакомится и усваивает нормы поведения, воспринимает оценку своих поступков со стороны родителей и окружающих, формирует на основе этого собственную оценку себя и своих действий, образ себя как личности, осознает черты своего характера.

Проблеме самооценки как одной из важнейших проблем психологии личности уделяли внимание значительное количество как зарубежных, так и советских, и российских психологов-исследователей, среди которых У. Джеймс, Э. Эриксон, К. Роджерс, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев и др. Формированием самооценки и выявлением закономерностей ее развития интересовались Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.С. Мухина, В.В. Столин, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др. Однако, несмотря на значительное количество исследований и усилий, можно сказать, что представителям разных направлений в психологии не удалось найти единого подхода к определению феномена самооценки и объяснению его сущности [4, с. 56]. Со вступлением в дошкольный возраст у ребенка появляются новые возможности для самостоятельной деятельности и проявлению себя. Связано это в первую очередь с взаимодействием со сверстниками (как в детском саду, так и на улице), развитием их взаимоотношений и появлением совместных ролевых игр. Именно совместная ролевая игра представляет собой площадку, на которой дети примеряют на себя различные социальные роли. Тем не менее наибольшее влияние на формирование детской самооценки оказывают именно родители. По мнению Л.И. Божович и В.С. Мухиной, формирование самооценки происходит на основе обратной связи и

одобрения от ближайших и значимых взрослых. Именно оценочное воздействие родителей на ребенка является основным фактором становления самооценки [1]. По выражению Г. Салливана, «Я-концепция» является отражением опыта взаимодействия ребенка со значимыми взрослыми [7]. Мнение родителей о ребенке, его образ, «заглатывается» им как интроекция, без какого-либо переосмысления или переоценки; поэтому задолго до того, как у него появится представление о собственном «Я», малыш начинает воспринимать отношение к себе со стороны родителей. В зависимости от того, каким будет это отношение, таким же будет развиваться и его собственное отношение к себе: ребенок заботливых и любящих родителей сможет без особых проблем принять себя таким, какой он есть; тогда как отстраненное и холодное отношение, скорее всего, станет причиной острого переживания собственной никчемности и ненужности. Данное предположение было экспериментально доказано в ряде исследований Л.И. Божович, И.И. Чесноковой и другими авторами [1].

В исследовании приняли участие 30 родителей (женщины – мамы дошкольников в возрасте от 25 до 37 лет, средний возраст – 31 год) и 30 детей в возрасте от 5 до 6 лет. Исследование проводилось индивидуально с каждым участником.

Для выявления родительского отношения мы воспользовались Опросником родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина. Авторы трактуют родительское отношение как сложное многоаспектное психологическое образование, включающее в себя эмоционально-оценочный (чувства и эмоции, возникающие по отношению к ребенку), когнитивный (особенности восприятия и понимания характера и личности ребенка) и поведенческий (практикуемые в общении с ребенком поведенческие стереотипы) компоненты. Проанализируем полученные результаты (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения показателей
по шкалам опросника родительского отношения

Тип родительского отношения	Среднее значение
Принятие–отвержение	24,7
Кооперация	5,3
Симбиоз	4,8
Авторитарная гиперсоциализация	5,4
«Маленький неудачник»	4,8

По шкалам «Принятие–отвержение» и «Авторитарная гиперсоциализация» зафиксированы высокие результаты, по остальным шкалам значения находятся на среднем, выше и ниже среднего уровнях. Мамы принимают своих детей такими, каковы они есть, демонстрируют безусловную любовь по отношению к ребенку, уважают

индивидуальность ребенка и симпатизируют ему. Вызывает беспокойство тот факт, что мамы не всегда поддерживают инициативу и самостоятельность детей, считают их «маленькими», подавляющее большинство не готово взаимодействовать со своими детьми на равных, вставать на их точку зрения в конфликтных ситуациях. Прослеживается тенденция к симбиотическим отношениям, мамы склонны ощущать себя единым целым с ребенком, им иногда бывает очень трудно признавать автономность своего ребенка. Скорее всего, копируя родительскую модель из своего детства, мамы склонны использовать авторитарный стиль воспитания, требуют от детей безоговорочного послушания и дисциплины. Любые проблемы решаются единолично, родители не прислушиваются к мнению ребенка, не пытаются встать на его место. Важно обратить внимание на результаты пятой шкалы. Достаточно высокий балл (благополучная ситуация – 1–2 балла) показывает, что родители чаще не верят в своих детей, инфантилизируют их. Ребенок в глазах мамы представляется неумелым, неуспешным, его мысли, чувства, увлечения кажутся не заслуживающими их внимания. В таких отношениях нет доверия, родители всеми силами пытаются исключить из жизни ребенка сложные, проблемные ситуации.

Для изучения родительских установок и реакций мы взяли методику PARI (parental attitude research instrument), разработанную Беллом и Шефером. Методика позволяет оценить особенности организации семейной жизни и специфику внутрисемейных отношений.

Мы видим, что в целом по выборке полученные значения по показателям отношения к семейной роли у матерей не превышают нормативные (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения показателей отношения
к семейной роли у матерей

Компонент отношения к семейной роли	Среднее значение
Ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье	6,7
Ощущение самопожертвования в роли матери	7,9
Семейные конфликты	8,4
Сверхавторитет родителей	11,5
Неудовлетворенность ролью хозяйки дома	15,4
«Безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи	7,6
Зависимость и несамостоятельность матери	8,5

Далее обратим внимание на аспект установок и реакций в отношении детей. Все признаки можно разделить на три группы.

I – оптимальный эмоциональный контакт.

Обнаруживается некоторое снижение показателей по шкале

«побуждение словесных проявлений, вербализаций» (10,4). Полученные результаты по шкале «партнерские отношения» ниже нормативных значений (11,5), что может свидетельствовать о том, что мамы не всегда склонны устанавливать равноправные отношения со своими детьми, не готовы к сотрудничеству с ними. По шкале «развитие активности ребенка» среднее значение равно 17,5. В данном случае мы видим, что мамы нацелены на развитие активности своих детей, хотят видеть их субъектами самостоятельной деятельности. По шкале «уравнительные отношения между родителем и ребенком» среднее значение равно 10,8. Мамы не поощряют откровенные высказывания детей, в семье не доверяют свои проблемы друг другу, дети боятся рассказать о своих заботах и переживаниях.

II – излишняя эмоциональная дистанция с ребенком.

Среднее значение по шкале «раздражительность, вспыльчивость» составляет 9,6 по выборке опрошенных. По шкале «суровость, излишняя строгость» среднее значение равно 11,6. По шкале «уклонение от контакта с ребенком» среднее значение равно 7,9. Отношение матерей к детям носит благоприятный характер, чрезмерная дистанция во взаимоотношениях не обнаруживается.

III – излишняя концентрация на ребенке.

По шкалам «чрезмерная забота, установление отношений зависимости» (17,5), «стремление ускорить развитие ребенка» (15,4), «преодоление сопротивления, подавление воли» (14,4) имеется повышение показателей, что может свидетельствовать о чрезмерной концентрации родителя на ребенке, снижающем его активность. Показатели среднего уровня выявлены по шкалам «создание безопасности, опасение обидеть» (12,5), «подавление сексуальности» (11,5), «чрезмерное вмешательство в мир ребенка» (12,6), «подавление агрессивности» (10,6). Шкала «исключение семейных влияний» имеет среднее значение, равное 8,9.

Таким образом, в рамках данного параметра мы изучили особенности родительского отношения и особенности родительских установок и реакций в отношении детей дошкольного возраста.

Одной из задач нашего исследования является изучение самооценки детей дошкольного возраста. Методика «Лесенка» В.Г. Щур помогает определить особенности самооценки ребенка как общего отношения к себе.

«Очень хорошими» себя считают 12 опрошенных детей, «хорошими» себя позиционируют 8 детей. В дошкольном возрасте показатели завышенной самооценки и необъективного отношения к себе являются нормой. «Средними» себя считают 4 опрошенных ребенка. Такие дети позиционируют себя не «хорошими» и не «плохими». Вызывает серьезную тревогу тот факт, что «плохими» себя считают 4

ребенка, а «очень плохими» – 2 ребенка.

Также представляют интерес результаты изучения самооценки детей с позиции родителей. В этом случае мы каждому ребенку предлагали оценить себя с позиции родителей.

8 детей высказали мнение, что родители считают их «очень хорошими», еще 8 детей отметили, что родители считают их «хорошими». «Средними» с позиции родителей себя отметили 10 детей. В выборке детей «плохими» с точки зрения родителей себя считают 2 ребенка, еще 2 ребенка себя считают «очень плохими».

Также нами была проведена методика «Самооценка дошкольника», где детям предлагалось оценить себя по ряду качеств (табл. 3).

Очень высокая самооценка характерна для 6 детей из исследуемой группы. Высокая самооценка характерна для 10 детей. Средняя самооценка выявлена у 6 детей. Также в ходе исследования установлено, что низкая самооценка характерна для 4 детей, также для 4 детей характерна очень низкая самооценка.

Таблица 3

Показатели средних значений качеств детей,
оказывающих влияние на самооценку

Оцениваемые качества	Среднее значение
Хороший	18,6
Добрый	21,4
Умный	18,9
Аккуратный	17,6
Послушный	21,4
Внимательный	16,4
Вежливый	18,9
Умелый	17,5
Трудолюбивый	17,4
Честный	18,8

Таким образом, наиболее выраженными в группе детей являются такие качества, как «добрый» и «послушный».

В рамках данного исследования мы изучили влияние родительских установок на развитие самооценки ребенка. Для изучения взаимосвязи между переменными был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена (табл. 4).

В ходе корреляционного анализа установлено, что существует отрицательная (обратная) связь между типом родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация» и самооценкой ребенка. Установление жестких рамок со стороны родителей снижает самооценку дошкольника. Такой тип отношения характеризуется в первую очередь полным контролем за ребенком и подавлением проявлений самостоятельности с его стороны. Согласно теории З. Фрейда, это

приводит к частой фрустрации личности ребенка, способствует развитию зависимости от родителей, комплекса неполноценности, а значит, и заниженной самооценки. Этот эмпирический результат также согласуется с теорией Э. Эриксона, согласно которой игнорирование родителями потребностей ребенка в проявлении самостоятельности приводит к возникновению у него преобладающего чувства стыда перед другими или сомнения в своей способности владеть собой, что также является предпосылками для низкой самооценки.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа показателей самооценки детей дошкольного возраста и типа родительского отношения

Тип родительского отношения	Уровень самооценки ребенка		
	Лесенка	Лесенка (род.)	Самооценка дошкольника
Принятие-отвержение	0,301	0,150	0,217
Кооперация	0,055	0,180	-0,268
Симбиоз	0,284	0,074	-0,182
Авторитарная гиперсоциализация	-0,255	-0,454 $p \geq 0,05$	-0,308
«Маленький неудачник»	0,209	0,324	-0,443 $p \geq 0,05$

Имеется обратная связь между типом родительского отношения «маленький неудачник» и уровнем самооценки у детей дошкольного возраста. Данную связь можно объяснить следующим образом: чем чаще со стороны родителей отмечается обесценивание достижений ребенка, стремление отгородить его от реальной жизни, тем больше вероятность, что у ребенка будет низкая самооценка. Согласно З. Фрейду, характеризовавшему такое отношение как сверхзаботливость, это приводит к развитию у ребенка комплекса зависимости от родителей и негативно сказывается на развитии его личности и самооценки.

Далее представим результаты изучения связи между родительскими установками и уровнем самооценки ребенка (табл. 5).

В ходе корреляционного анализа установлено наличие прямой связи между партнерскими отношениями со стороны родителей и уровнем самооценки у ребенка (методика «Лесенка»), между партнерскими и уравнительными отношениями в системе родители-ребенок и уровнем самооценки детей (методика «Самооценка дошкольника»). Как видим, чем чаще родители предоставляют ребенку автономию и не ограничивают его инициативность, тем выше у ребенка будет самооценка. Родители, воспринимающие своих детей как равноправных партнеров, создают условия для формирования высокой самооценки. Родители, признающие право ребенка на любознательность и творчество, способствуют укреплению и развитию инициативы ребенка, а

следовательно, и развитию его здорового и адекватного отношения к себе.

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа показателей самооценки детей дошкольного возраста и родительских установок и реакций

Родительские установки и реакции	Уровень самооценки ребенка		
	Лесенка (1)	Лесенка (2)	Самооценка дошкольника
Вербализация (1)	0,170	0,188	0,102
Партнерские отношения (14)	0,316	0,448 $p \geq 0,05$	0,263
Развитие активности ребенка (15)	0,138	-0,077	0,018
Уравнительные отношения между родителем и ребенком (21)	0,222	0,224	0,381 $p \geq 0,05$
Раздражительность, вспыльчивость (8)	0,13	-0,091	0,029
Суровость, излишняя строгость (9)	-0,194	-0,394 $p \geq 0,05$	-0,368
Уклонение от контакта (16)	-0,220	-0,177	0,067
Чрезмерная забота, установление отношений зависимости (2)	-0,144	0,034	-0,423 $p \geq 0,05$
Преодоление сопротивления, подавление воли (4)	-0,492 $p \geq 0,05$	0,215	0,122
Создание безопасности, опасение обидеть (6)	0,004	0,112	0,003
Исключение внесемейного влияния (10)	0,012	0,090	-0,021
Подавление агрессивности (12)	-0,080	0,041	0,011
Подавление сексуальности (18)	-0,010	0,002	0,039
Чрезмерное вмешательство (20)	-0,080	-0,254	-0,308
Стремление ускорить развитие ребенка (22)	-0,019	-0,122	0,042
Несамостоятельность матери (23)	-0,073	-0,156	-0,108

Обнаруживается обратная корреляционная связь между суровостью и излишней строгостью со стороны родителей и уровнем самооценки ребенка. Излишняя строгость, суровость, отсутствие доверительных, теплых, эмоционально насыщенных детско-родительских отношений приводит к низкой самооценке ребенка. Следовательно, завышенные требования и чрезмерный родительский контроль не воспринимаются ребенком как обоснованные и целесообразные, не отличаются постоянством и не принимаются ребенком как безусловные правила и нормы поведения. Полученный результат согласуется с исследованиями С. Куперсмита о том, что дети с низкой самооценкой и социальной активностью, остро переживающие ощущение собственной ненужности, как правило, воспитывались в достаточно «холодной» среде с преобладанием формального подхода к

воспитанию, жесткими наказаниями и отстраненностью родителей.

В ходе корреляционного анализа обнаружена обратная связь между чрезмерной заботой, установлением отношений зависимости со стороны родителей и уровнем самооценки ребенка. Чем чаще родители проявляют по отношению к ребенку «сверхзаботливость», фрустрируют его тенденцию к свободному волеизъявлению, инициативе и творчеству и устанавливают отношения зависимости, тем ниже будет самооценка ребенка.

Выявлена обратная связь между преодолением сопротивления, подавлением воли со стороны родителей и самооценкой. Дети, чья воля подавляется, чья инициативность не поддерживается, обнаруживают низкую самооценку.

Подведем итоги. Самой первой средой, в которой закладываются основы развития самых разнообразных аспектов личности ребенка, является его семья. Первое восприятие себя, знания о себе ребенок получает из взаимодействия со своими родителями и другими значимыми взрослыми – бабушками, дедушками, дядями, тетями и т.д. Именно от отношения этих людей будет зависеть, какое именно у ребенка будет первое впечатление о себе – какой он, любят ли его, принимают ли таким, как он есть. Полученный первый опыт во многом определяет, будет ли ребенку сопутствовать успех или неудача.

Целый ряд исследователей (А.А. Бодалев, В.В. Столин, А.Б. Орлов, А.В. Петровский, В.А. Кан-Калик,) понимают родительские установки как устойчивый набор стереотипов реагирования родителей на ребенка и его действия, восприятие ребенка и их эмоциональное отношение к нему.

Среди факторов, определяющих поведение родителей и их отношение к ребенку, отдельные авторы (Д.Н. Исаев, Е.А. Савина, С.Ю. Мещерякова, И.А. Лужецкая) выделяют внутренние психологические ресурсы родителей, психологические качества ребенка и наличие внешних источников напряжения и поддержки, причем главную роль в успехе воспитания ребенка исследователи отводят внутренним ресурсам родителей, которые способны обеспечивать оптимальные взаимоотношения с ребенком и перевешивать все остальные факторы.

Проблеме самооценки как одной из важнейших проблем психологии личности уделяли внимание большое количество как зарубежных, так и советских и российских психологов, среди которых У. Джеймс, Э. Эриксон, К. Роджерс, С. Куперсмит, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев и другие. Однако, несмотря на значительное количество исследований и усилий, можно сказать, что представителям разных направлений в психологии не удалось найти единого подхода к определению феномена самооценки и объяснению его сущности. В рамках данного исследования мы исходим из понимания самооценки дошкольника с позиций гуманистической психологии, где самооценка – это относительно устойчивое структурное образование «Я-концепции»,

в котором индивид представляет значимыми себя и отдельные стороны своей личности, деятельности и поведения.

Вступая в дошкольный возраст, ребенок приобретает новые возможности для самостоятельной деятельности и проявления себя. Ребенок постепенно начинает осознавать себя и свои действия, формировать свое отношение к окружающим его людям, событиям и к самому себе. Он учится соотносить свои возможности с поставленными задачами и корректно оценивать их, а также управлять своим поведением и реакцией. Достижения и успехи в деятельности формируют адекватную самооценку и способствуют развитию инициативы. Невозможность проявить себя в различных аспектах деятельности из-за подавляющего чувства вины и стыда приводит к формированию заниженной самооценки дошкольника.

Таким образом, важными факторами в формировании самооценки дошкольника являются представления ребенка о самом себе, которые складываются из отношения к нему значимых взрослых в контексте ведущей деятельности и успехов дошкольника в различных аспектах этой деятельности. Будет ли самооценка ребенка в этом возрасте адекватной, зависит прежде всего от того, поддерживают ли родители самостоятельность и инициативность, любознательность и творчество. Чувство вины и несостоятельности вызывают родители, которые не поддерживают автономию своего ребенка, высмеивают его фантазии, тормозят его творчество, не дают возможность проявлять инициативу. Анализ эмпирических данных подтверждает эту гипотезу. Чрезмерная забота, установление отношений зависимости и инфантилизация ребенка, а также отношение к нему по типу «маленький неудачник» способствуют формированию заниженной самооценки дошкольника.

Список литературы

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учебное пособие / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М.: Академия, 1999. 312 с.
2. Бокуть Е.Л., Губина Е.В., Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Психология. М.: Перо, 2018. 679 с.
3. Гулдинг М.М., Гулдинг Р.Л. Психотерапия нового решения. Теория и практика. М.: Класс, 2001. 68 с.
4. Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Основы социальной психологии. М.: ОнтоПринт, 2021. 242 с.
5. Крайлюк А.И. Родительские установки: теоретические аспекты // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Т. 21. 2015. С. 78–82.
6. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. 319 с.
7. Салливан Г.С., Роттер Д. Теории межличностных отношений и когнитивные теории личности. М.: Прайм Еврознак, 2007. 354 с.

8. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2. М.: ООО Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. 464 с.
9. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А.Я. Варга. М.: Когито- Центр, 2019. 469 с.
10. Узнадзе Д.А. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
11. Харрис Т.Э. Я – О'Кей, Ты – О'Кей. М.: Академический проект, 2020. 275 с.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1999. 608 с.
13. Штайнер К. Сценарии жизни людей. СПб.: Питер, 2018. 416 с.
14. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / пер. с англ. Т. Саушкиной. 2-е изд. СПб.: Речь, 2002. 362 с.

Об авторах:

БОЛОТОВА Любовь Владимировна – педагог-психолог МБДОУ № 75 «Аленький цветочек» (141021, Московская область, г. Мытищи, ул. Борисовка, строение 18А); e-mail: lyubov.vladimirovna93@gmail.com

КОМАРОВА Оксана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1); e-mail: okomarova2009@yandex.ru

РАССКАЗОВА Алла Львовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1); e-mail: allarasskazova@mail.ru

THE INFLUENCE OF PARENTAL ATTITUDES ON SELF-ESTEEM OF A PRESCHOOLER

L.V. Bolotova¹, O.N. Komarova², A.L. Rasskazova²

¹Kindergarten №75 «Alen'kiy tsvetochek», Moscow, Mytishchi, Russia

²Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia

The article analyzes the most important aspects of parental attitudes within the framework of various personological theories, describes their dynamic (setting as an intention, as a process and as a result) and structural components. Based on the analysis, the concept of «basic parental attitudes» is highlighted. An explication of more subtle educational tendencies in relation to the child (styles of parenting) is given. It is emphasized that the installation is a stable formation that affects the key aspects of human life.

Keywords: *child-parent relationships, styles of parenting, basic parental attitudes, parental directives, prohibitions, prescriptions, three-level model of parental attitudes.*

УДК 371.485

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.021

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЕКСОЛОГИИ В ТРУДАХ Д.В. КОЛЕСОВА

С.А. Завражин

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»,
Владимир

Уточняется вклад Д.В. Колесова в конституирование современной отечественной педагогической сексологии. Раскрываются теоретико-методологические, содержательные и прикладные аспекты предложенной Д.В. Колесовым версии педагогической сексологии.

Ключевые слова: *Д.В. Колесов, педагогическая сексология, психосексуальное развитие, сексуальные эталоны, половое поведение, психосексуальное здоровье, половое воспитание.*

Дмитрий Васильевич Колесов (1936–2007) – энциклопедически образованный оригинальный мыслитель и блестящий стилист, чьё научно-педагогическое наследие пока не получило должной оценки. Сфера его исследовательского внимания поражает: будучи доктором медицинских наук, специализирующимся в начале своего творческого пути на вопросах педиатрии, детской физиологии и гигиены, Д.В. Колесов в дальнейшем обратился к анализу внутренних механизмов поведения, его нейropsychологических и этических аспектов, установочных явлений психики, её эволюции, структуры и функций мотивационного поля, психологии желания, власти, смысла, гедонизма, повседневности, отношения к жизни, сущности сознательного и бессознательного, нравственности и морали, деструктивности, толерантности и нетерпимости, традиционности и инновационности, природы лжи, комического, запрета как культурного феномена, диалектики духовности и телесности и другим сложнейшим философско-психологическим и медико-философским феноменам.

Важное место в многогранном научном наследии Д.В. Колесова всегда занимали представления о норме и патологии в приложении к половой потребности и половому поведению. В 70–80-е годы прошлого века выходят его первые труды [1, 5, 6, 7], посвященные психофизиологии мальчиков и девочек, возрастной динамике их психосексуального развития, задачам, принципам, содержанию и методам полоролевого воспитания подрастающего поколения. В эпоху «бесполой педагогики» это выглядело чрезвычайно смелым шагом.

Анализ дальнейших многочисленных публикаций по данной

тематике убеждает, что Колесов стоял у истоков современной педагогической сексологии, творчески развивая взгляды отечественных пионеров этой междисциплинарной области научного знания: А.Н. Бернштейна, В.М. Бехтерева, А.С. Вирениуса, Е.С. Дрентельн, Е. Накашидзе, А.М. Калмыковой, С.А. Острогорского, М.М. Рубинштейна, Н.Е. Румянцева и др.

Педагогическая сексология, разработанная Д.В. Колесовым, актуализирует целый спектр проблем, имеющих для образовательной деятельности безусловную теоретическую и практическую ценность: человеческая сексуальность, инстинкт продолжения рода, сексуальная культура общества, сущность полового созревания, его нормативные и анормативные варианты в отношении девочек и мальчиков, сексуальные эталоны и половое поведение на ранних этапах онтогенеза, полоролевые стандарты, стереотипы, половой символизм, сексуальная ориентация, сексуальные меньшинства, гендерная идентичность, сексуальные девиации, сексуальная безопасность, психосексуальное здоровье, секс-бизнес, половая и романтическая любовь, эротика и её виды, сексуальная революция, феминизм, ненормативная лексика, спецификация полового воспитания в семье и образовательных структурах.

В рамках данной статьи остановимся на ключевых конструктах, составляющих теоретический синопсис педагогической сексологии Д.В. Колесова. При этом обратим внимание, что для Дмитрия Васильевича не существовало абсолютных научных авторитетов, при этом его суждения отличались корректностью и высочайшей степенью доказательности.

Д.В. Колесов полностью разделял взгляд классического психоанализа, утверждающего, что ребенка нельзя считать асексуальным существом, но достаточно критично отзывался о предложенной З. Фрейдом концепции двух фундаментальных человеческих инстинктов: Эросе (влечении к жизни) и Танатосе (влечении к смерти). Об Эросе можно говорить, считает Колесов, только применительно к прокреации, а не к жизни в целом. А разрушительную активность, направленную против себя, следует признать болезненным расстройством, а не основополагающим законом жизни. Поэтому рассматривать человеческую жизнь как место перманентной «борьбы» Эроса и Танатоса нет никаких оснований. «Речь может идти, – пишет Колесов, – лишь об упорядочении их проявлений: что лучше сейчас, а что – потом, с точки зрения продолжительности и качества жизни» [2, с. 11–12].

Тенденциозная трактовка учения Фрейда, распространяющая влияние Эроса на все проявления жизни, уделяющая гипертрофированное внимание поиску рекреации в сексуальных отношениях, стала характерна, по мнению, Колесова, для западной цивилизации рубежа XX–XXI вв. Свое интеллектуальное обоснование эта трактовка получила в философии постмодернизма.

Реализация установок постмодернистской теории, провозглашающей равенство любых видов сексуальной активности, тотальную свободу реализации полового желания, его самоценность, освобождение сексуальности от контроля социальных институтов, моральных регламентаций, нравственных самоограничителей, обесценивание традиционной семьи, воспитание гендерно-флюидной личности, по мысли Д.В. Колесова, может обернуться негативными последствиями для социума. Это снижение рождаемости, сексуализация информационного пространства, массовое приобретение сексуального опыта в подростковом возрасте, рост сексуальных девиаций, аборт, заболеваний, передающихся половым путем, подростковых беременностей, увеличение количества несовершеннолетних матерей, сексуальных преступлений, совершаемых подростками, случаев сексуальной эксплуатации детей и др.

Массированной атаке со стороны сторонников постмодернизма подвергается институт моногамной семьи. Между тем, убеждает Д.В. Колесов, моногамная семья в наибольшей степени соответствует биосоциальной природе человека, характеру его бытия, особенностям сексуальной активности, моральным императивам человечества; выступает важнейшим фактором нравственно-психологической устойчивости индивидуума на протяжении жизни; создает наилучшие возможности для выживания, воспроизводства человеческого рода, культурной трансмиссии поколений, воспитания здорового в духовно-душевно-телесном плане потомства. Поэтому сохранение моногамной семьи – одна из фундаментальных задач, стоящих сегодня перед цивилизацией [2].

К сожалению, отмечает Д.В. Колесов, многие молодые люди, находясь под прессингом потребительской психологии, насаждаемой масс-медиа, в браке видят обузу, препятствие карьерным устремлениям, гедонистическо-прагматическим интенциям, у них не сформирована нацеленность на разумное самоограничение, взаимное приспособление, сотрудничество с другим человеком, умение разбираться в его характере, мотивах поведения, способность по-настоящему любить, то есть безусловно принимать Другого, избирательно концентрировать на нем свои душевные силы, стремление сделать для него максимум хорошего. Подлинная любовь – фундаментальная потребность, которая очеловечивает человека, стимулирует его к созидательной активности [2].

Коммерциализация межличностных отношений, согласно позиции Д.В. Колесова, препятствует становлению способности к аутентичной любви, объективно формирует её суррогатные варианты, ориентированные на манипуляцию другим, выгодную «продажу любви». При этом ни современная семья, ни образовательные структуры не обладают достаточным авторитетом, компетентностью, ресурсами, да и подчас желанием отстаивать идеалы моногамии, настоящей любви как

осознанной преданности, создавать благоприятные условия для выбора детьми культурорелевантных паттернов маскулинности и фемининности.

С точки зрения Колесова, полоролевое самоопределение современных подростков предельно усложнилось, так как протекает в ситуации вымывания нравственного измерения из сексуальной активности, интернализации противоречивых стандартов, норм, ценностей сексуального поведения, присущих различным агентам полоролевой социализации. Все это автоматически затрудняет процесс гендерной идентификации тинейджеров, а также значительно расширяет границы их рискованного сексуального экспериментирования.

Риск сексуальной инициации в пубертате сопряжен, полагает Колесов, с тем, что незрелость в этом возрасте интимных отношений, их физиологичность, бездуховность и в то же время яркость, необычность могут фиксироваться по механизму импрессинга (первого «потрясающего впечатления»). Образующиеся при этом прочные рефлекторные связи обуславливают стереотип сексуального поведения, ориентированный на обезличенные контакты, потребительское восприятие другого пола, безответственность во взаимоотношениях с ним, что примитивизирует рисунок поведения, понижает вероятность создания крепкой семьи, усиливает тенденции к нравственному релятивизму, нарциссизму, интериоризации антиценностей, духовному оскудению, выбору разрушительной активности как способу построения индивидуальности, манипулятивному отношению к окружающим [2].

Расширяющиеся масштабы секс-бизнеса, кибер-секса, рост лояльности в обществе к сексуальным девиациям, сексуальным меньшинствам являются, по Колесову, продуциентами возможных нарушений психосексуального развития детей. Сексуальные меньшинства агрессивно пропагандируют среди подрастающего поколения свой стиль жизни как элитарный, максимально привлекательный свободой от устаревших моральных конвенций, нестандартностью, творческой раскрепощенностью. Это может импонировать некоторым несовершеннолетним, особенно тем, у кого проявились сложности в социальной и гендерной идентификации, на фоне возникшего сомнения в своей принадлежности к гетеросексуалам.

Д.В. Колесов подчеркивает, что сексуальные меньшинства, разумеется, не должны быть ограничены в правах, поэтому их дискриминация безнравственна, в то же время обществу необходимо ограждать растущего человека от агрессивного навязывания ЛГБТ-идеологии, которая может повлиять на выбор сексуальной ориентации. Однако на её становление заметно большее воздействие оказывает генетический фактор, детерминируя сексуальную предопределенность (гетеросексуальную или гомосексуальную) или неопределенность (бисексуальность – «сексуальный дальтонизм») [2].

Высвечивая круг многочисленных проблем, возникающих в самовосприятии и социальных взаимодействиях у лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией, Колесов обращает особое внимание на два момента: психологическую односторонность однополых контактов, объективно повышающую уровень неудовлетворенности такими отношениями, и невозможность иметь совместных кровных детей. Даже если гомозотическая пара берет на воспитание ребенка, дефицит заложенной природой материнской (отцовской) любви невозможно полностью компенсировать. Хотя, оговаривает Колесов (и с чем трудно не согласиться), искренняя забота двух мужчин (женщин) много полезнее для ребенка, чем «воспитание» родителей-пьяниц [2].

Еще более смелым, но и более дискуссионным видится мнение Д.В. Колесова, заявляющего, что характер сексуальной ориентации ребенка не зависит от сексуальной ориентации родителей. Однако если нестандартная ориентация родителя не генетически, а социально обусловлена, изменилась ли на глазах ребенка? Неужели такая трансформация не повлияет на гендерное развитие последнего? Для ответа на эти вопросы нужны специальные исследования, проведение которых ввиду специфической тематики затруднено в нашей стране по этическим соображениям, а полагаться исключительно на зарубежные данные опрометчиво.

Рассматривая проблему сексуальной ориентации, Д.В. Колесов приходит к педагогическому императиву: в случае обнаружения у ребенка нестандартной направленности полового влечения и подтверждения этого факта специалистами, родители должны принять его таким, каким его создала природа, максимально способствуя формированию его нравственной устойчивости, ведь «нравственным или безнравственным поведение является независимо от характера сексуальной ориентации» [3, с. 110].

Д.В. Колесов указывает, что становление сексуальной ориентации происходит под влиянием нейрофизиологических, эндокринологических механизмов, всей психической организации в целом, а также средовых воздействий, информационного контекста, круга общения подростка. Ученый советует родителям быть предельно внимательными к его референтной среде, которая может пропагандировать нестандартную сексуальную экипировку, а нередко и принуждать к ней. Администрацию закрытых детских учреждений он призывает предельно тщательно подбирать педагогов, поскольку практика показывает, что с их стороны может иметь место совращение воспитанников или их сексуальное принуждение.

Заметим, что в той версии педагогической сексологии, которую предлагает Д.В. Колесов, вопросы обеспечения сексуальной безопасности несовершеннолетних входят в разряд важнейших. Дмитрий Васильевич

дает подробные инструкции по индивидуальной профилактике при общении с возможным сексуальным преступником, настаивая на том, что необходимо уметь защищать себя самостоятельно, не полагаясь на правоохранительные органы. Поведение серийного сексуального преступника алгоритмизировано, достаточно предсказуемо. Ему необходимо максимально расположить к себе потенциальную жертву за счёт демонстративного внимания, навязчивой уважительности, ласковости – тех проявлений, дефицит которых обычно ощущают сироты, дети из неблагополучных семей. Именно они часто становятся жертвами педофилов. Поэтому с точки зрения педагогической профилактики сексуального насилия в отношении детей родителям важно уяснить: чем они «более ласковы с детьми, тем меньше шансов у сексуального маньяка» [4, с. 92].

Для Д.В. Колесова было очевидным, что сексуальная безопасность детей, их складывающийся сексуально-эротический профиль зависят от модальности супружеских и детско-родительских отношений, во многом определяются эмоционально подкрепляемыми, воспитательно энергизируемыми в семейной структуре эталоном человека вообще и эталонами мужского и женского пола. Риск проблемного психосексуального развития в детско-подростковом возрасте, а в дальнейшем неудач в поиске супруга, неудовлетворенности браком, закладывается искаженными сексуальными эталонами, поддерживаемыми родителями. Один из них – широко распространенный особенно в неполных семьях – негативизм по отношению к другому полу [4]. Нередко такой негативизм передается от предыдущих поколений как бессознательно воспринятая установка, подпитываемая существующими в обществе гендерными стереотипами, предрассудками, половым символизмом, общей сексуальной культурой – системой норм и ценностей, регулирующих половое поведение.

Серьезную опасность в плане возникновения различных нарушений психосексуального здоровья на ранних этапах развития Колесов прозорливо усматривает в ослаблении влияния первичных сексуальных стимулов [4]. Это происходит по причине легкости снятия полового возбуждения в виртуальной среде, избыточно насыщенной эротико-порнографической продукцией. У подростка, активно пользующегося кибер-сексом, элиминируется желание вступать в офлайн-отношения с представителями другого пола, половая возбудимость на реальные сексуальные объекты угасает, может переключиться на анормативные сексуальные эталоны. Возникающая тяга к просмотру порноэротики может быть квалифицирована, согласно Колесову, как проявление некрофилии – компульсивного желания разрушить человеческую жизнь, разложить живое на части. Порноэротика расчеловечивает человека, причем животное начало в нём

она усиливает больше, чем это встречается в животном мире. Поэтому порноэротика, убеждает ученый, должна быть недоступна детям (что сегодня пока сделать чрезвычайно трудно – З.С.), важно воспитывать подрастающее поколение в духе усвоения возвышенного отношения к сфере межполовых коммуникаций, стремления видеть в представителе другого пола прекрасное, человека во всем богатстве его проявлений, а не подменять частью целое, не сводить его восприятие к анатомо-физиологическому измерению (что охотно делается в настоящий момент идеологами небинарности – З.С.) [2].

Примитивное «анатомическое» восприятие человека другого пола, циничный взгляд на межполовые отношения, говорит Колесов, отражается в регулярном использовании нецензурной лексики, особенно относящейся к прокреативной функции. Учащение употребления в обществе ненормативных выражений – точный индикатор его духовно-нравственной деградации, девальвации моральных регуляторов поведения. Активное использование нецензурной лексики в детско-подростковой популяции, что мы видим сегодня, свидетельствует о кризисных процессах в деятельности институтов воспитания, которые, по сути, смирились с этим явлением. Противостоять ему в условиях коммерциализации образовательной сферы, отсутствия нравственного кодекса, который не только артикулирован государством, но и которому неукоснительно следует сама власть, вряд ли эффективно получится. Тем не менее не стоит забывать, доказывает Д.В. Колесов, что употребление нецензурных выражений – типичная вредная привычка, и формированию её в немалой степени способствует низкий уровень речевого поведения родителей, их неумение говорить о взаимоотношениях полов в этически корректной форме [2].

В системе организации современного гендерного воспитания молодежи проблема выбора дискурса (языка), на котором должен идти культурный диалог о человеческой сексуальности, – одна из ключевых, но пока трудноразрешимых задач. Ведь, как тонко замечает Колесов, для обозначения многих моментов в сексуальной области «в русском языке не оказалось приемлемых бытовых выражений: с одной стороны, матерщина, с другой – научные термины» [2, с. 188].

С первых своих публикаций, очерчивающих теоретико-методологические, содержательные и прикладные аспекты педагогической сексологии, Д.В. Колесов неизменно рассматривал половое воспитание в оптике формирования нравственной культуры молодежи, способности растущего человека руководствоваться этическими нормами в сфере взаимоотношений полов.

Результатирующей правильно организованного полового воспитания, по Колесову, выступает зрелая сексуальность, характеризующаяся четкостью сексуального самовосприятия; однозначностью сексуальной

ориентации; зрелыми и стабильными сексуальными эталонами; способностью реагировать не только на первичные ключевые сексуальные стимулы, но также и на эстетический образ партнера; желанием иметь потомство, крепкую семью; умением подавлять импульсы к сексуальному сближению в случае его нравственной неприемлемости [3].

Следствием полового воспитания, с точки зрения Колесова, должна быть сформированная установка на уважение к представителям другого пола, одухотворение половой жизни, ответственность к собственному здоровью и здоровью окружающих, семейные ценности (чадолюбие, многочадие, осознанное отношение к воспитанию будущих детей и др.), гармоничное супружество.

Сегодня, когда многие молодые люди, руководствуясь гедонистической идеологией, оттягивают вступление в брак и рождение детей, крайне актуально звучит призыв Дмитрия Васильевича воспитывать у ребенка убеждение в том, что семью нужно создавать вовремя, так как с годами увеличивается риск нарушений репродуктивного здоровья, а значит, появления неполноценного потомства. Кроме того, холостая (незамужняя) жизнь повышает эгоизацию человека, тормозящую матримониальные потребности.

В трудах Д.В. Колесова педагоги и родители могут найти содержательные ответы на сложнейшие проблемы, связанные с психосексуальным развитием детей и усвоением ими сексуальной культуры общества. Перечислим лишь некоторые из них: как воспитывать ребенка с неопределенными половыми признаками (гермафродитизмом), как избежать избыточной феминизации мальчиков и маскулинизации девочек, как полнее использовать воспитательные возможности ответов на вопросы ребенка, касающиеся половой сферы, каковы неверные установки в сексуальном воспитании и др.

Д.В. Колесов значительно раздвинул пространство педагогической сексологии, включив в неё проблематику философии сексуальности, гендерологии, феминологии, демографии. В этом плане трудно не согласиться с его выводом о том, что усиление феминистских настроений в обществе объективно ведет к ослаблению традиционной семьи, падению рождаемости, снижению продолжительности жизни женщин [2].

Ещё в начале этого века Колесов предупреждал о высокой вероятности возникновения в некоторых странах массового психоза по поводу так называемых сексуальных домогательств [2]. И действительно, это явление, а также «трансгендерная диктатура», небинарное воспитание (поддержка с ранних лет идеи абсолютной свободы выбора гендера, транссексуальных операций) широко распространились на Западе, угрожая проникновением на территорию нашей страны. Сможем ли мы устоять перед этим вызовом? Полагаем, что пока недооцениваем опасность, которая нам угрожает. Между тем Д.В. Колесов четверть века

тому назад уже сигнализировал о ней.

Весь строй наших рассуждений убеждает в том, что Д.В. Колесов внес весомый вклад в концептуализацию современной отечественной педагогической сексологии. Высказанные им идеи, положения, сделанные выводы, предложенные подходы обладают несомненной эвристической ценностью, закладывают прочный фундамент для дальнейших исследований в этом направлении.

Список литературы

1. Колесов Д.В. Беседы о половом воспитании. 2-е изд., доп. М.: Педагогика, 1986. 160 с.
2. Колесов Д.В. Пол и секс в современном обществе. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 192 с.
3. Колесов Д.В. Проблемы сексуальной ориентации (Мы – другие. Ну и что?) М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 112 с.
4. Колесов Д.В. Современный подросток. Взросление и пол: учебное пособие. М.: МПСИ; Флинта, 2003. 200 с.
5. Колесов Д.В. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания / Д.В. Колесов, Н.Б. Сельверова. М.: Педагогика, 1978. 224 с.
6. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Девочка – подросток – девушка: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1981. 128 с.
7. Хрипкова А.Г. Колесов Д.В. Мальчик – подросток – юноша: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 207 с.

Об авторе:

ЗАВРАЖИН Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (600000, Владимир, ул. Горького, 87); e-mail: zavragin-sa@yandex.ru

CONCEPTUALIZATION OF PEDAGOGICAL SEXOLOGY IN THE WORKS OF D.V. KOLESOV

S.A. Zavrazhin

Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich
and Nikolay Grigoryevich Stoletov, Vladimir, Russia

The article clarifies the contribution of D.V. Kolesov to the constitution of modern Russian pedagogical sexology. The theoretical and methodological, substantive and applied aspects of the version of pedagogical sexology proposed by D.V. Kolesov are outlined.

Keywords: *D.V. Kolesov, pedagogical sexology, psychosexual development, sexual standards, sexual behavior, psychosexual health, sex education.*

УДК 159.923.2

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.030

ЛИЧНОСТНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ СОБИРАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ

И.В. Казакова, А.С. Шаров

ФКБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», Омск

В рамках рефлексивно-регулятивного подхода описан процесс собирания Я-концепции, который проявляется в сопряжении между Я-позицией и Я-регулятивным и характеризует личностную устойчивость.

Ключевые слова: *личностная устойчивость, Я-концепция, собирание Я-концепции, личностный смысл.*

Постоянно изменяющиеся условия жизнедеятельности, трансформация социальных институтов, утрата ощущения стабильности требуют от человека умения постоянно преодолевать как внешние негативные воздействия окружающей среды, так и внутренние противоречия и т.д. Обращает на себя внимание тот факт, что некоторые люди, попадая в непривычные для себя ситуации, могут организовать, мобилизовать себя на преодоление возникшей проблемы, сохраняя при этом достаточно высокую работоспособность, тогда как другая категория людей при столкновении с такими же ситуациями характеризуется трудностями в регуляции поведения и деятельности, распадом иерархии ценностно-смысловых ориентиров, утратой смысла происходящего и потерей себя. По мнению как зарубежных, так и отечественных ученых [1, 7, 17, 18, 19, 20 и др.], именно выраженность личностной устойчивости у человека во многом определяет процесс и результат преодоления возникших трудностей.

Изучение устойчивости личности в связи с Я-концепцией человека является актуальным, поскольку это позволит расширить представления о личностной устойчивости, осмыслить функционирование механизмов собирания собственной Я-концепции, что в итоге при осуществлении профилактической работы может помочь смягчить или полностью нивелировать эффекты столкновения человека с неблагоприятными событиями [21, 22]. В связи с этим цель написания статьи состоит в обосновании понимания личностной устойчивости как результата собирания целостной Я-концепции.

Повышенный интерес к личностной устойчивости со стороны зарубежного научного сообщества наблюдается с 70-х гг. прошлого века, когда она трактовалась как способность поддерживать адаптивные результаты при воздействии неблагоприятных ситуаций. Спустя почти

© И.В. Казакова,
А.С. Шаров., 2021

пять десятилетий понимание рассматриваемого понятия несколько расширилось. Изучение психологической литературы позволило выделить некоторые модусы рассмотрения заданной проблемы.

В первую группу можно отнести работы ученых, в которых личностная устойчивость трактуется как система, позволяющая человеку более или менее гибко реагировать на изменения в окружающей среде. Авторами отмечается её уровневый [19], динамический [18] и регулятивный характер [1, 5, 8, 12], что может свидетельствовать о функционировании некоего механизма, определяющего эффективность личностной устойчивости.

Другую группу составляют исследования, в которых авторы в большей степени обращают внимание на содержательные характеристики личностной устойчивости, в частности рефлексивность [6, 12 и др.], ценностно-смысловые образования [1, 7, 12 и др.] и др. Говоря о содержательных характеристиках, необходимо упомянуть еще ряд понятий, которые в смысловом плане во многом перекликаются с понятием «личностная устойчивость», – например, сопротивляемость, адаптация и выносливость. Так, сопротивляемость проявляется в способности организма нормально психологически развиваться при воздействии дестабилизирующих событий и быстро восстановиться после их купирования. Она выражается в таких показателях, как способность анализировать, оценивать ситуацию и придавать ей смысл. Адаптация как проявление сопротивляемости представляет собой аккомодацию и корректировку систем организма в соответствии с модификацией окружающей среды для сохранения и улучшения функциональных способностей. Выносливость проявляется в таких составляющих личности, как контроль над своей жизнью, включенность в деятельность и в отношения с самим собой и другими, рассмотрение изменений как вызов, а не как угрозу [5]. Анализ и оценивание ситуации, корректировка систем организма, контроль над своей жизнью – это те функции, реализация которых невозможна без рефлексии.

Обобщая вышеизложенное, следует сказать о том, что ученые, понимая под личностной устойчивостью способность человека противостоять невзгодам и восстанавливаться после них, обращают внимание на её системность, где в качестве подсистем выделяются такие как мотивационная, рефлексивная, которые позволяют субъекту определять личностную значимость возникающих ситуаций и протраивать свое поведение в социальной среде в соответствии с намеченными планами.

Достижение поставленной цели осуществлялось за счет теоретического анализа психологической литературы с опорой на рефлексивно-регулятивный подход, в котором регуляция трактуется как «направленная на развитие целостности субъектная активность, осуществляемая с помощью системы выборов» [15, с. 105]. Структура регуляции включает подсистемы, как ценностно-смысловая, активность и рефлексия.

В контексте рассматриваемого подхода процесс развития и самоопределения человека связан с движением к самости, основаниям собственной Я-концепции. Подобная обращенность на себя происходит в процессах обживания (проигрывания, переживания, проживания), благодаря которым осуществляется оформление Я-позиции и изменение ценностно-смысловой сферы. Я-позиция реализуется во внешней активности человека посредством Я-регулятивного. Помимо Я-позиции и Я-регулятивного Я-концепция включает в себя и Я-сопрягающее. Оно осуществляет в процессах дифференциации и интеграции интенциональной активности определение, пространствование, смысловое связывание и организацию непротиворечивых для человека связей и отношений, что выражается в детерминации и прогнозировании собственного поведения.

В рефлексировании важное для человека «высвечивается», подтверждается, выступает интегрирующим началом для сопряжения внешнего и внутреннего миров, задает оформление пространства жизнедеятельности человека, что придает Я-концепции некую стабильность и позволяет ей самоорганизоваться. Таким образом, Я-концепция наряду с Я-позицией и Я-регулятивным включает Я-сопрягающее и представляет собой «рефлексивно-регулятивное образование, которое самоорганизуется в рефлексивных процессах как ценностно-смысловой центр, определяющий связи и отношения в мире» [14, 16].

«Я-концепция» возникает на границе взаимодействия человека и окружающей среды и охватывает границу с двух сторон: внутренней (со стороны человека) и внешней (со стороны окружающего мира). Поэтому она проявляется диалектично: либо это единство сторон границы, что реализуется в процессах интеграции при переходе от внешних границ к внутренним и обратно, либо это дифференциация, различение себя в себе, что находит отражение в организации внутреннего и внешнего центров регулятивной активности. Соответственно, в зависимости от актуальных границ взаимодействия возможно смещение в сторону внешних или внутренних сторон границ взаимодействия человека и мира. В этом случае происходит определенная децентрация, но единство, которое существует на границе человека и мира.

Опираясь на данные теоретические положения, можно предположить, что личностная устойчивость представляет собой результат собирания Я-концепции на границах взаимодействия внешнего и внутреннего миров, проявляется в организации значимого (ценностей, смыслов, мотивов) и регуляции взаимодействия с внешним социокультурным миром. Каким образом данный процесс осуществляется?

Собирание себя возможно как на внутренней, так и на внешней стороне границы. В психологическом пространстве Я-концепции Я-позиция находится на внутренней стороне границы и выражается в системе ценностных ориентаций, чувстве собственной значимости и

выступает для человека детерминирующим фактором его поведения. Чувство собственной значимости перспективно и не сводится к интеграции самооценок, т.к. оно есть целостное «видение» себя в вероятностном контексте жизнедеятельности. Это некое чувственно-виртуальное пространство [10], тоннель [9], в котором происходит обживание себя возможного, ценностная планка или высота, на которую человек претендует в данный момент. В ходе жизнедеятельности у человека формируется множество Я-позиций, которые между собой связаны и рефлексивно включаются в Я-концепцию. В рамках Я-концепции каждая Я-позиция определенным образом простираивает, организует пространство внутреннего мира человека и проживается в различных видах активности, поскольку «внутреннее действует через внешнее и этим самого себя изменяет» [7, с. 200] и «внешние условия не прямо и непосредственно определяют конечный результат, а преломляясь через действие внутренних условий, собственную природу данного тела или явления» [11, с. 34].

При возникновении различного рода ситуаций, препятствующих или угрожающих реализации собственной значимости, требующих разрешения, субъект обживает возможное собственное поведение, обдумывая, проигрывая, переживая еще раз события, которые имели место прошлом, или могут произойти в будущем, но напоминающие наличную ситуацию. В размышлениях, представлении возможных чувств, в той или иной ситуации, в возникающих ощущениях, человек ищет «точку опоры» и пытается выйти на лично важное именно для себя, что побудило бы к определенным действиям в складывающихся обстоятельствах.

На внешней стороне границы находится Я-регулятивное, которое характеризует человека как участника социокультурной жизни общества и обусловлено прагматическими целями и ценностными ориентирами той общности, в которую субъект включен. Я-регулятивное проявляется в процессе регуляции собственного поведения и определяет, простираивает границы присутствия человека в мире. В учебной, трудовой деятельности, в общении с другими людьми человек также собирает себя, т.е. выходит на понимание личностно значимого, но только в противоположном направлении – «от практических действий». Регулируя свою активность, субъект всегда совершает некий выбор, осмысливает его и приобретает соответствующий опыт. Например, это может проявляться в беседе, дискуссии, когда в ходе размышлений с другими людьми человек выходит на важное для себя и это важное становится неким ориентиром в его жизнедеятельности.

Я-сопрягающее направлено на собирание Я-концепции в некое целостное образование, установление соответствия между человеком и окружающей средой. Благодаря Я-сопрягающему осуществляется коммуникация между Я-позицией и Я-регулятивным, их интеграция в

особого рода единство, ориентированное на самореализацию в различных видах взаимодействия. Сопряжение выражается в рефлексивном проигрывании, проживании, в переживаниях по поводу неудачи или успешности реализованной активности, обосновании выбранной стратегии действий и при необходимости её коррекции. Другими словами, в рефлексивных процессах дифференциации и интеграции происходит постоянное соотнесение реализованного варианта поведения с собственными ценностными ориентирами, стремлением к личностной значимости, в результате чего человек осознает, насколько внешний опыт соответствует его внутренней природе [2, 13]. Если я хочу переживать свою жизнь во всей полноте, я должен переживать ее в ее центре – мне необходимо чувствовать свое «Я» [3, с. 24].

Я-сопрягающее проявляется и в обживании компьютерных игр, просмотре фильмов, спектаклей, чтении книг, участии в форумах и чатах за счет проигрывания различных ролей и соотнесения их с собственными жизненными ориентирами. При этом ролевые перевоплощения позволяют иллюзорно реализовать важное, увидеть, почувствовать, проявить себя. Можно сказать, что происходит аффективная синхронизация [23], проявляющаяся в отражении неких чувств у человека в ходе трансляции, например, интересного кинофильма. При обживании роли какого-либо героя фильма, сопоставлении себя с ним, возникает аффективный отклик или цепочка аффективных откликов. Происходит соотнесение своей линии жизни с поступками, действующими лицами фильма. В подобных процессах выстраивания возможных линий поведения, виртуальном «примеривании» различных образов становятся видны отдаленные последствия собственных поступков, на которые можно наложить запрет. Т.е. происходит обживание новых Я-позиций, простраивание смысловых связей между вероятными действиями и жизненным контекстом. В результате такой внутренней работы фокус внимания на возникшую проблему изменяется, «высвечивается» ценное для человека – личностный смысл, который собирает человека на внутренней стороне границы, задает предел собственной активности в регуляции взаимодействия с окружающим миром. Ещё А.Н. Леонтьев [7] указывал на то, что устойчивость личности определяется соотношением смыслообразующих мотивов с определенными поведенческими особенностями, со способами осуществления деятельности (потребности, смыслы, мотивы). Например, это можно наблюдать в ситуации, когда «нужно, но не хочу». Смыслообразование в данном случае позволяет связать воедино когнитивную, аффективную активности и затем это реализовать в конативной. Другими словами, человек управляет собой для достижения чего-то личностно значимого.

Итак, собирание Я-концепции возможно как во внутреннем плане, за счет размышлений, переживаний, так и во внешних взаимодействиях,

в процессе реализации действий, отношений с другими людьми. В проявлении различных видов, форм активности человек заявляет о себе, определяя свои границы присутствия в мире, в результате чего образуется личностный смысл в контексте базовых ценностных ориентаций, который собирает воедино и непротиворечиво Я-концепцию. В выстраивании смысловых связей между Я-позицией и Я-регулятивным при участии Я-сопрягающего проявляется личностная устойчивость, что отражается в понимании человеком необходимости определенных действий в возникшей ситуации и в осуществлении целенаправленной регуляции взаимодействий.

Важно отметить, что Я-сопрягающее позволяет преодолеть «разрыв» между Я-позицией и Я-регулятивным, охватить границы взаимодействия в целом и организовать адекватное ситуации сопряжение человека и окружающей среды. В том случае, если «Я-сопрягающее» не доходит в своем развитии до организации целостного процесса сопряжения Я-позиции и Я-регулятивного, человек не может выйти на личностный смысл, понять, как действовать и для чего в возникшей ситуации, связать себя целостно и непротиворечиво, т.е. проявить личностную устойчивость, то можно наблюдать ряд феноменов. Рассмотрим некоторые из них.

Так, в ситуации центрации на Я-позиции субъект замыкается и во внутреннем мире проживает значимые для себя события, отношения, т.е. реализует в прожектерстве нереализуемое во внешнем мире [4]. Проигрывая виртуальные варианты поведения для преодоления возникшей ситуации, индивид может называть причины, согласно которым нужно действовать, но они остаются в разряде «называемых». Получается, что задача на смысл не решается. Более того, в подростковом возрасте фиксация на Я-позиции может привести к конфликтам со сверстниками и взрослыми в связи с переживанием своей взрослости, исключительности, особенности.

Центрация на Я-регулятивном будет проявляться у человека, который «растворяется» в социальной среде, теряя себя как самостоятельного субъекта по отношению к другим людям. Такое поведение можно объяснить непростроенной ценностно-смысловой позицией, неуверенностью в собственных жизненных ориентирах.

«Разрыв» сопряжения между Я-позицией и Я-регулятивным выражается в «размытом» представлении о самом себе, недостаточно развитой или разрушившейся имевшейся ранее Я-концепцией, что характеризуется неспособностью человека адаптироваться к окружающей среде, стремлением изолироваться от других, уйти от общественной жизни. О личностной устойчивости в данном случае не приходится говорить, поскольку потеря себя в перспективе будущего чаще всего находит свое воплощение в жизненном кризисе.

Выводы. Собираение Я-концепции осуществляется за счет синхронизации Я-позиции и Я-регулятивного при участии Я-сопрягающего, что выражается в организации значимого в рефлексивных процессах переживания, проигрывания, проживания событий из прошлого, настоящего и будущего, но связанных с наличной ситуацией. В результате такой внутренней работы возникает некий баланс между внешними требованиями и имеющимися ценностно-смысловыми ориентирами, появляется личностная устойчивость, позволяющая человеку управлять собой.

Личностная устойчивость выражается в актуализации личностного смысла в контексте ведущих ценностных образований, что позволяет человеку понять необходимость совершения определенных действий в конкретной ситуации для управления своей деятельностью, противостояния жизненным невзгодам, лучшей адаптации к условиям жизнедеятельности.

Считаем перспективным рассмотрение личностной устойчивости в заданном контексте, поскольку практическое выявление и изучение механизмов собирания Я-концепции позволит выявить не только причины непродуктивной регуляции взаимодействия человека с окружающей средой, но и разработать профилактические мероприятия, направленные на поиск более гармоничных стратегий существования человека в эпоху глобальных трансформаций.

Список литературы

1. Асеев В.Г. Ценностно-мотивационные предпосылки психической устойчивости личности // Психология совладающего поведения. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. С.18–19.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. Бьюдженталь Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. М.: Класс, 2005. 336 с.
4. Бородай Ю.М. От фантазии к реальности. Москва: ИФРАН, 1995. 296 с.
5. Ионеску Ш. Сопротивляемость и родственные понятия // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма. СПб.: Книжный Дом, 2006. С. 17–23.
6. Лактионова А.И. Жизнеспособность как потенциал целостности человека и его бытия: интегративный подход // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. М.: ИП РАН, 2016. С. 88–111.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 38 с.
9. Метцингер Т. Наука о мозге и миф о своем Я. Тоннель эго. М.: АСТ, 2017. 415 с.
10. Орехов С.И. Поиск виртуальной реальности. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2002. 184 с.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
12. Секач М.Ф. Акмеологические основы саморегуляции психической устойчивости кадров военного управления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999. 50 с.

13. Херманс Г.Й.М. Личность как мотивированный рассказчик: теория валюации и метод самоконфронтации // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. 2006–2007. № 1 (3). С. 7–53.
14. Шаров А.С. Воспитание как собирание себя: онто-рефлексивный подход // «Воспитание и социальные выборы: новые контексты – новые решения». Сургут: СурГПУ, 2021. С. 268–276.
15. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. 358 с.
16. Шаров А.С. Рефлексивная концепция «я» и сопряжение миров // Вестник Омского гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. Омск: Издательство ОмГПУ. 2017. № 4 (17). С. 39–42.
17. Maddi S. R. On hardiness and other pathways to resilience // American Psychologist. 2005 V. 60 № 3 P. 261–262.
18. Masten A.S., Cicchetti D. Resilience in development: Progress and transformation. //Developmental psychopathology. New York: Wiley, 2016. P. 271–333.
19. Luthar S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work // Child devel. 2000. V. 71 (3). P. 543–562.
20. Mancini A.D., & Bonanno G.A. Predictors and parameters of resilience to loss: Toward an individual differences model // Journal of Personality. 2009. V. 77. P. 1805–1832.
21. Markus H., Kunda Z. Stability and Malleability of the Self-Concept // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. V. 51, №. 4. P. 858–866.
22. Zeigler-Hill V., Showers C. J. Self-Structure and Self-Esteem Stability: The Hidden Vulnerability of Compartmentalization // Personality and Social Psychology Bulletin. 2007. Feb. 33(2). P. 143–159.
23. Bösel B. Effective synchronization, rhythm analysis and polyphonic features of the current moment // Timing of Affect: Epistemologies of Affection, 2016. URL: <https://s357a.blogspot.com/2016/12/blog-post.html> (дата обращения: 16.08.21).

Об авторах:

КАЗАКОВА Ирина Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (644099, Омск, наб. Тухачевского, 14); e-mail: kochkareva_i@list.ru

ШАРОВ Анатолий Сергеевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (644099, Омск, Набережная Тухачевского, 14); e-mail: sharov@omgpu.ru

PERSONAL RESILIENCE AS A RESULT OF SELF-CONCEPT ASSEMBLY

I.V. Kazakova, A.S. Sharov

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Within the framework of the reflexive-regulative approach the process of gathering of «self-concept» is considered and the consequence of the gap of conjugation between «I-position» and «I-regulative» is described.

Keywords: *personal stability, self-concept, self-concept gathering, personal meaning.*

УДК 159.9.072

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.038

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ

Е.А. Черкевич

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», Омск

Представлены результаты исследования взаимосвязи самоотношения, саморегуляции поведения и копинг-стратегий поведения студентов юношеского возраста. Установлено, что студенты в трудных ситуациях используют копинг-стратегии, для них характерен автономный стиль саморегуляции поведения. Выявлены статистически значимые связи между показателями указанных явлений, с наиболее выраженной взаимосвязью показателей самопринятия с планированием и оценкой результатов, саморуководства со стратегией поиска разрешения проблем. ***Ключевые слова:** самоотношение, саморегуляция, копинг-поведение, копинг-стратегия, образование, педагогическое образование, личность, деятельность, развитие, юношество, возраст.*

В условиях современных вызовов человек сталкивается, с одной стороны, с большим количеством социально-культурных вопросов, трудностей и возросшими требованиями к нему, а с другой стороны, он сам стремится соответствовать групповым ожиданиям, быть компетентным и успешным. При этом социокультурные условия побуждают человека овладевать способами преодоления трудных жизненных ситуаций, копинг-стратегиями поведения, совладания собой. В свою очередь, умение преодолевать сложные ситуации определяется сформированностью механизмов саморегуляции поведения, осознанием человеком себя как личности, своих действий, самооценки и самоотношения. Для этого ему необходимо быть максимально адаптивным, активным, обладать высоким профессионализмом в той или иной деятельности. В особенности это актуально в юношеском возрасте и главным образом в период студенчества, когда происходит становление, самоопределение, повышение автономности и оформлением структуры социальных ролей и функций. В связи с чем перед студентом юношеского возраста в ходе профессиональной подготовки возникает необходимость в четком определении целей, понимании и принятии себя и других, формулировке своих мыслей, использовании разных способов регулирования своего поведения в столкновении с трудными жизненными ситуациями.

Современные исследователи (Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Дука, Э.Р. Диких, Е.И. Зарипова, Н.С. Макарова, Г.П. Синицына, Н.В. Чекалева,

© Черкевич Е.А., 2021

Н.И. Чуркина и др.) установили, что профессиональная подготовка в педагогическом вузе может рассматриваться как начало процесса устойчивой самоидентификации в профессии посредством систематизации полученных знаний, выстраивания картины профессиональной реальности, что открывает возможности будущего профессионального развития, активного поиска смыслов и ценностей профессии, осознания стиля собственной жизни [4, 5, 13]. Отсюда решение видим в возможности вуза создавать условия для развития у студентов компетенций и личностных качеств как результат высшего педагогического образования, благодаря чему они будут способны решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей, что, в свою очередь, способствует развитию личностного и профессионального самоопределения, саморегуляции, самоотношения, ответственности, взрослению, способности действовать в различных контекстах. Проведенный анализ педагогической и психологической литературы показал, что в настоящее время отсутствует целостное изучение взаимосвязи самоотношения и саморегуляции личности с разным уровнем копинг-стратегии поведения. Как правило, изучаются отдельные аспекты данного явления: теоретические и методологические положения о самоотношении личности (С.Р. Пантелеев, В.В. Столин, Н.И. Сарджвеладзе, И.И. Чеснокова и др.); саморегуляции произвольной активности личности (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и др.); формирование копинг-стратегии поведения личности (К.А. Абульханова, В.А. Бодров, Л.А. Китаев-Смык и др.); психологические особенности личности в юношеском возрасте (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, Д.Б. Эльконин и др.) [1, 2, 7, 9, 10, 12, 14, 16, 21, 22]. Таким образом, проанализировав психологические исследования, мы можем сделать вывод о том, что данная проблематика является актуальной для современного общества и может быть рассмотрена в качестве обоснования необходимости ее исследования.

С точки зрения психологии, самоотношение личности является специфической категорией, интегрирующей в себе большую группу психических явлений (самооценка, самоуважение, самовосприятие, самопринятие, чувство собственного отношения, эмоционально-ценностное отношение к себе и др.). Проблемы изучения самоотношения личности нашли отражение в отечественной психологической науке (С.Р. Пантелеев, В.В. Столин, Н.И. Сарджвеладзе, И.И. Чеснокова и др.). Если В.В. Столин раскрывает сущность данного феномена через ее уровневую составляющую, эмоционально-ценностное отношение личности к себе, являющееся результатом и интегратором механизмов личностного самосознания, то И.И. Чеснокова раскрывает данный феномен через

характер взаимодействий самоотношения и саморегуляции личности [16, 20]. Представляет интерес в понимании самоотношения личности точка зрения С.Р. Пантелеева, который трактует его как эмоционально-оценочную систему, в качестве обобщенного образования, отражающую более или менее устойчивую меру положительности либо отрицательности отношения личности к себе [12]. Итак, психологическая сущность самоотношения личности в отечественной психологии рассматривается через уровневые и структурные компоненты психических процессов, посредством которых образуется понимание личности о себе как субъекте деятельности и переживаний, а представление о самом себе формируется в мысленный образ «Я». Исходя из анализа психологической литературы, мы под самоотношением будем понимать эмоционально-ценностное отношение личности к себе через процессы самооценивания и самоизучения личностью своих внутренних качеств.

Мы в своем исследовании изучаем саморегуляцию человека, а человека рассматриваем как саморегулируемую и самоуправляемую систему, которая может сама себя совершенствовать [17]. С точки зрения Л.Г. Дикой, А.Н. Леонтьева, под саморегуляцией понимается способность к активизации физиологических и психологических процессов, ведущих к эмоциональной устойчивости, по мнению других ученых (О.А. Конопкин, Ю.А. Миславский, В.И. Моросанова, Е.Г. Ксенофонтова и др.), она представляется как системно организованный процесс внутренней активности человека, направленный на поддержание и управление произвольной активности [1, 9, 17].

Таким образом, анализируя подходы к изучению саморегуляции в современных психологических исследованиях, мы делаем вывод, что понятие «саморегуляция» используется в основном для обозначения процесса регуляции активности, в качестве интегративного и организованного процесса по инициации, созданию, поддержанию и управлению внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых личностью целей, и как феномен, имеющий такие характеристики: осознанность, целенаправленность, планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость и самостоятельность.

Изучение копинг-поведения стало все более актуальным как в зарубежной психологии (Р. Лазарус, Р. Льюис, С. Фолькман, Э. Фрайденберг и др.), так и в отечественной (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Р.М. Грановская, Т.Л. Крюкова, И.М. Никольская, М.С. Яницкий и др.), что объясняется ориентированностью современного человека эффективно осуществлять жизнедеятельность в трудных жизненных ситуациях [18]. Выбранные стратегии и установившийся стиль копинг-поведения позволяют субъекту справиться с трудной жизненной

ситуацией [11]. Отсюда копинг-поведение стали рассматривать как приспособление к действительности, которое позволяет человеку удовлетворить свои жизненные потребности [8]. Так, Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют восемь дискретных стратегий [8, 18].

Таким образом, в нашем исследовании под копинг-поведением мы будем понимать индивидуальный способ взаимодействия личности с трудной внешней или внутренней ситуацией [19]. При этом стиль копинг-поведения личности будем рассматривать через совокупность стратегий, выбор которых обусловлен как личностными характеристиками, так и особенностями эмоционально-значимых ситуаций, что позволяет нам определить копинг-стратегии поведения как когнитивное и поведенческое усилие личности, направленное на преодоление стрессовой ситуации и ослабление психического напряжения, представленное через основные виды: проблемно-ориентированную стратегию, эмоционально-ориентированную стратегию и избегание как стратегию преодоления проблемной ситуации.

Цели статьи, ее актуальность. Организуя исследование и определяя его методы, мы отметили дефицит экспериментальных исследований в изучении рассматриваемых явлений, что позволило нам оформить проблему: каковы особенности взаимосвязи самоотношения и саморегуляции студентов юношеского возраста с разным уровнем копинг-стратегии поведения? Целью статьи является представление результатов исследования взаимосвязи самоотношения и саморегуляции личности студентов вуза с разным уровнем копинг-стратегии поведения.

Для того чтобы решить поставленные задачи, в работе мы использовали теоретические и эмпирические методы исследования. Методом сбора эмпирических данных явилось тестирование, методом математической статистики – r -коэффициент линейной корреляции Пирсона, главным назначением которого является установление корреляционной связи между двумя или более изучаемыми переменными. При выявлении корреляционной связи между двумя показателями мы можем предполагать, что изменение одного показателя ведет к изменению другого показателя. В процессе исследования были использованы следующие методики: методика исследования самоотношения, разработанная С.Р. Пантелеевым, опросник «Стилевые особенности саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, методика «Индикатор копинг-стратегии поведения» Д. Амирхана. Достоверность математических расчетов проверялась с помощью компьютерной программы SPSS для Windows. В исследование приняли участие 35 студентов второго курса факультета истории, философии и права ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет».

Таким образом, использование различных методов и методик организации и проведения данного исследования позволяет нам наиболее

полно изучить взаимосвязь самоотношения и саморегуляции личности в юношеском возрасте с разным уровнем копинг-стратегии поведения.

Результаты и их обсуждения. Для того чтобы выявить доминирующие копинг-стратегии поведения личности в юношеском возрасте в трудных жизненных ситуациях, нами была проведена методика «Индикатор копинг-стратегии поведения» Д. Амирхана, где наиболее ярко преобладает показатель значения по шкале «разрешение проблем» (24,2). Данный показатель позволяет нам утверждать, что студентам свойственно применять все имеющиеся у них личностные ресурсы для поиска возможных способов продуктивного разрешения проблемной ситуации. Следующим показателем по степени выраженности копинг-стратегии поведения в данной испытуемой группе является «поиск социальной поддержки» (21,2), а это значит, что для продуктивного разрешения проблемной ситуации студенты обращаются за помощью и поддержкой к другим людям, родственники или знакомым. Наименее выраженным показателем уровня копинг-стратегии поведения является показатель «избегание проблем» (19,9). Это значит, что студенты в момент тяжелой ситуации стараются избежать взаимодействия с окружающей его действительностью, пытаются уйти от решения проблемного вопроса.

Таким образом, анализируя результаты выраженности показателей поведения у студентов, можно сделать вывод, что среди поведенческих копинг-стратегий наиболее активно используется стратегия «разрешение проблем». Данные показатели позволяют нам утверждать, что студенты при столкновении с трудными жизненными ситуациями не пытаются уйти от решения проблем и применяют все свои возможности для их продуктивного разрешения.

Для того чтобы выявить показатели выраженности самоотношения личности в юношеском возрасте, нами была использована методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева. Анализируя результаты выраженности показателей самоотношения у студентов юношеского возраста, можно отметить, что по каждой из шкал низких значений не выявлено. Наиболее ярко выражен показатель значения по шкале «самоценность» (7,1). Данный показатель позволяет утверждать, что юношам характерно избирательное отношение к себе и своим личностным качествам. В свою очередь, такого рода избирательность рождает стремление высоко оценивать ряд своих качеств, признавая их уникальными, но в то же время другие в себе качества явно недооценивать. В связи с этим мы можем предположить, что те или иные высказывания, замечания окружающих могут вызвать у них ощущение малоценности, несостоятельности. Следующим показателем по степени выраженности самоотношения является самоуверенность (6,9), результаты исследования свидетельствуют о том,

что личностям юношеского возраста свойственно в привычных для них условиях соблюдать и сохранять трудоспособность, уверенность в себе, установку на успех в новых начинаниях, но при неожиданном появлении трудностей решительность и уверенность в себе снижается и сопровождается тревогой и беспокойством. Следом за вышеназванным показателем по степени выраженности находится показатель «самоотношение» (6,5), что констатирует избирательное восприятие студентами отношения к ним окружающих их людей. С их точки зрения, хорошее отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества, поступки, а другие личностные проявления студентов способны вызвать у них недовольство. Последующими показателями по силе выраженности значений самоотношения составляют «самопринятие» и «саморуководство». Полученные результаты по шкале «самопринятие» (6,2) означают, что испытуемым присуще избирательное отношение к своему «Я» и стремление к изменению лишь некоторых своих качеств при абсолютном сохранении прочих других. В свою очередь, показатель по шкале «саморуководство» (6,1) указывает на то, что для испытуемых свойственна в привычных для них обстоятельствах способность к контролю над своими поступками и действиями. Однако в новых для них ситуациях регуляторные механизмы по отношению к собственному «Я» ослабевают и возрастает склонность к средовым воздействиям. Следовательно, мы можем предположить, что особенности отношения испытуемых к своему «Я» зависят непосредственно от степени их адаптированности. Результаты выраженности показателя по шкале «самообвинение» (5,8) указывают нам на то, что испытуемым характерно избирательное отношение к себе и обвинение себя за действия или поступки, сопровождающиеся выражением злости и негодования в адрес окружающих. Показатели результатов по шкале «закрытость» (5,6) также свидетельствуют об избирательном отношении испытуемых к себе, которое сопровождается преодолением некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в кризисных ситуациях. Также необходимо отметить, что наименее выраженным показателем самоотношения у студентов второго курса является «самопривязанность» и «внутренняя конфликтность» (5,4), что говорит о предпочтительном отношении к своим личностным качествам, то есть к склонности воспринимать и принимать не все свои достоинства и судить не все свои недостатки.

Итак, исходя из результатов данного анализа, мы можем сделать вывод о том, что в основании макроструктуры самоотношения как эмоционально-личностной системы у студентов юношеского возраста выражены положительные «самоуважение» и «аутосимпатия». Выраженность следующих данных характеризуется избирательным отношением к своим личностным качествам, свойствам, которые

отражаются в адекватном оценивании испытуемыми тех или иных свойств собственной личности. В то же время наименее выраженные значения «самопривязанности» и «внутренней конфликтности», подтверждают тот факт, что студенты не занимаются самоунижением, а лишь по мере возможности стараются адекватно проанализировать сложившуюся ситуацию и себя в ней.

При изучении психологического феномена саморегуляции нами был использован опросник «Стилевые особенности саморегуляции поведения» В.И. Моросановой. Так, анализируя выраженность показателей саморегуляции у личностей юношеского возраста, было выявлено, что большинство показателей по шкалам имеют средний уровень регулирования и лишь только одно значение по шкале характеризуется низким уровнем выраженности (рис. 1).

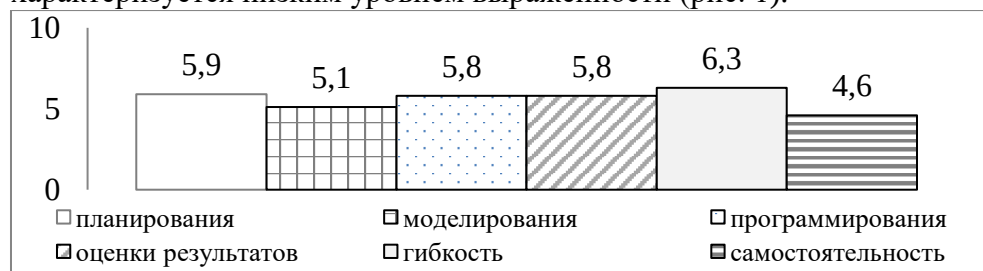


Рис. 1. Выраженность показателей саморегуляции личности студентов вуза юношеского возраста (в баллах)

Как видно из рис. 1, у испытуемых по среднему баллу наиболее ярко выражен показатель по шкале «гибкость» (6,3). Полученные результаты свидетельствует о том, что испытуемым характерно умение перестраивать свою систему саморегуляции в связи с изменениями внешних или внутренних условий. Получается, что при возникновении неожиданных обстоятельств студенты могут быстро оценить изменившуюся ситуацию и легко перестроить свои планы и действия. Следующим показателем по степени выраженности саморегуляции у юношей и девушек является показатель по шкале «планирование» (5,9). Результаты по шкале «планирование» позволяют нам предположить, что у студентов выработана потребность в целенаправленном планировании своей деятельности, планы в этом случае реалистичны, структурированы, действенны и неизменны, цели планируемой деятельности формулируются и выдвигаются самостоятельно студентами. Следом за вышеназванным показателем по степени выраженности находятся несколько составляющих саморегуляции. Таковыми являются показатели по шкалам «программирование» и «оценка результатов». Данные шкалы «программирование» (5,8) допускают утверждать, что у студентов сформирована потребность продумывать способы своих действий для достижения желаемого результата. При несоответствии результатов целям производится коррекция программ действия до

получения необходимого результата. В свою очередь, показатель шкалы «оценка результатов» (5,8) констатирует развитость и адекватность самооценки, сформированности субъективных параметров оценки результатов. Юноши и девушки разумно оценивают как сам факт, асинхронию полученных результатов с целью деятельности, так и обуславливающие её причины. Следующим показателем по степени выраженности в данной испытуемой группе представляется «моделирование» (5,1), что характеризует у испытуемых умение выделять и фиксировать существенные условия достижения целей как в настоящий момент, так и в перспективном будущем, что выражается в адекватности задуманных действий в соответствии с получаемыми результатами. Наименее выраженным показателем уровня саморегуляции у студентов является показатель «самостоятельность» (4,6), а это значит, что студенты при самостоятельном планировании своей деятельности зависимы от мнений и оценок окружающих их людей, значимых для них в образовательном процессе. Им свойственно умение самостоятельно выдвигать цели, но контролировать ход их выполнения, анализировать и оценивать промежуточные результаты при отсутствии посторонней помощи они не могут.

Таким образом, исходя из результатов анализа исследования, мы можем сделать вывод, что личности юношеского возраста при возникновении неожиданных обстоятельств могут быстро оценить изменившуюся ситуацию и легко перестроить свои планы и действия. Однако при самостоятельном планировании своей деятельности зависимы от мнений и оценок окружающих их людей.

В свою очередь, полученные результаты выраженности показателей саморегуляции позволяют нам выявить стиль саморегуляции поведения у студентов. Так, в психологической литературе выделяются три основных стиля саморегуляции: автономный (характеризуемый осознанностью и самостоятельностью принимаемых личностью или коллективом целей); оперативный (характеризуемый оперативностью формирования программ учебных действий) и устойчивый (характеризуемый устойчивостью функционирования процессов оценки результатов, строгостью и устойчивостью критериев успешности в психологически сложных условиях) [10]. Таким образом, для студентов испытуемой группы наиболее характерен автономный стиль саморегуляции поведения, поскольку у них в стиле саморегуляции обозначены компенсаторные отношения между процессами программирования, оценка результатов. Для того чтобы выявить и определить взаимосвязь между показателями самоотношения и саморегуляции, а также копинг-стратегиями поведения личности в юношеском возрасте, нами был использован параметрический коэффициент линейной корреляции r Пирсона, рассчитанный с помощью

компьютерной программы SPSS для Windows (в табл. 1).

Таблица 1

Матрица корреляции показателей самооотношения
и саморегуляции личности студентов вуза юношеского возраста

Показатели самоотношения	Показатели саморегуляции					
	Плани- рование	Моде- лиро- вание	Програм- мирование	Оценка результатов	Гиб- кость	Самостоя- тельность
Закрытость	0,241	0,173	0,129	0,093	0,268	0,015
Самоуверенность	-0,340	0,259	0,810	0,940	0,125	-0,188
Саморуководство	0,224	-0,002	0,277	-0,149	0,231	0,950
Отраженное самоотношение	0,430	0,302	0,221	0,340	0,340	-0,133
Самоценность	0,540	0,082	0,147	0,019	-0,084	-0,014
Самопринятие	0,339*	-0,134	0,150	-0,389*	0,007	0,014
Самопривязанность	0,235	0,207	0,232	0,115	-0,029	0,124
Внутренняя конфликтность	0,001	-0,022	-0,221	-0,118	0,125	0,227
Самообвинение	-0,180	-0,074	-0,075	-0,094	0,159	0,215

Условное обозначение: *корреляция значима на уровне 0,01 ($p < 0,05$).

Как видно из табл. 1, наиболее тесная корреляционная связь установлена между показателем «самопринятие» и «планирование» ($r = 0,339$; $p < 0,05$). Выявленные связи означают, что самосознание студентов, выраженное положительным и позитивным отношением к себе и своему «Я», а также сопровождаемое регуляторными процессами планирование своей деятельности при помощи детального составления плана своих мыслей и действий, обеспечивают достижение желаемых результатов в той или иной деятельности. Отсюда следует, что чем выше положительное отношение студентов к своему образу «Я» и чем больше устанавливается потребность в осознанном планировании своих действий, тем интенсивнее осуществляется регуляция и преобразование самосознания личности студентов.

Отмечена также корреляционная связь между показателями «самопринятие» и «оценка результатов» ($r = -0,389$; $p < 0,05$), что свидетельствует о том, что студенты, обращаясь к своему «Я» с симпатией и любовью, принимая все свои внутренние качества и побуждения, склоны к критическому оцениванию своей деятельности и полученных в конце результатов. В то же время чем выше у студента развита адекватная оценка результатов своей деятельности, тем менее выражена склонность воспринимать себя таким, какой есть, со всеми недостатками и слабостями. Полученные результаты взаимосвязи показателей самооотношения и саморегуляции обусловлены тем, что в юношеском возрасте происходит становление самосознания личности и устойчивого образа «Я», проявляется в представлении о себе как

исключительной и неповторимой личности, которая несомненно сумеет взять все в свои руки и самостоятельно распланировать свою деятельность. Однако в процессе дальнейшего самопознания себя и своей исключительности, непохожести на других, порождается состояние застенчивости и неуверенности как в себе, так и в результатах своей деятельности. Помимо выявления корреляционных связей между показателями самоотношения и саморегуляции нами были также изучены корреляционные связи между показателями самоотношения, саморегуляции и копинг-стратегии поведения, что представлено в табл. 2.

Таблица 2

Матрица корреляции показателей самоотношения, саморегуляции и копинг-стратегии поведения личности студентов вуза юношеского возраста

Показатели		Копинг-стратегии поведения		
		Поиск разрешения проблем	Поиск социальной поддержки	Стратегия избегания
Самоотношение	Закрытость	0,220	0,217	-0,276
	Самоуверенность	-0,046	-0,173	-0,241
	Саморуководство	0,350*	-0,448	-0,620
	Отраженное самоотношение	-0,079	0,231	0,044
	Самоценность	0,075	-0,263	-0,162
	Самопринятие	-0,110	0,032	-0,117
	Самопривязанность	-0,081	0,040	0,091
	Внутренняя конфликтность	0,074	0,289	0,125
	Самообвинение	0,052	-0,079	0,005
Саморегуляция	Планирование	0,234	0,287	-0,136
	Моделирование	0,020	-0,138	0,175
	Программирование	0,038	-0,140	0,275
	Оценка результатов	0,102	0,060	0,121
	Гибкость	0,035	-0,146	0,006
	Самостоятельность	0,078	-0,067	0,150

Условное обозначение: *корреляция значима на уровне 0,01 ($p < 0,05$).

Как видно из табл. 2, наиболее сильными являются корреляционные связи показателей «саморуководство» и «поиск разрешения проблем» ($r = 0,350$; $p < 0,05$). Полученные связи означают, что в трудных жизненных ситуациях студенты воспринимают собственное «Я» как внутренний стержень, который координирует и направляет всю активность, организует поведение и отношения с людьми с помощью личностных ресурсов для поиска возможных способов продуктивного сотрудничества и разрешения проблемной ситуации. Отсюда чем выше саморуководство студентов в осуществлении управления своим поведением и чем больше требуется личностного

совладания, тем интенсивнее осуществляется копинг-стратегия поведения и преобразование самосознания студентов. В свою очередь, полученные результаты взаимосвязи показателей самоотношения и копинг-поведения обусловлены тем, что для юношеского возраста свойственно повышение сознательных мотивов поведения и усиление самостоятельности, саморегуляции. Возрастает внимание к морально-нравственной стороне сознания, где одной из движущих сил, влияющих на поведение личности в проблемных ситуациях, выступает специфика выбранной профессии и социокультурная среда, которая непосредственно оказывает существенное влияние на саморазвитие личности в студенческом возрасте и выборе стратегии поведения. Итак, данные корреляционного анализа подтвердили существование статистически значимых связей между показателями самоотношения, саморегуляции и копинг-стратегий поведения. Выступая взаимосвязанной системой, указанные явления способны оказывать действенное влияние на формирование позитивного самосознания личности студентов.

Выводы. Исходя из проведённого эмпирического исследования взаимосвязи самоотношения и саморегуляции личности в юношеском возрасте с разными уровнями копинг-стратегии поведения в условиях педагогического образования вуза, были сделаны следующие выводы:

1. Студенты юношеского возраста, находящиеся в условиях педагогического образования вуза, наиболее активно используют копинг-поведение стратегии разрешения проблем. Полученные данные позволяют нам утверждать, что студенты при столкновении с трудными жизненными ситуациями не пытаются уйти от решения проблем, а наоборот, используют все свои возможности для их эффективного разрешения.

2. Согласно результатам исследования самоотношения, мы выявили, что у студентов сформировано по отношению к себе положительное самоуважение и аутосимпатия, что подтверждается в наиболее ярком проявлении самооценности и самоуверенности. Выраженность данных показателей характеризует у студентов избирательное отношение к своим личностным качествам, свойствам, которые отражаются в адекватном оценивании тех или иных свойств собственной личности. В то же время наименее выраженные значения по показателям самопривязанности и внутренней конфликтности подтверждают тот факт, что студенты не занимаются самоунижением, а лишь по мере возможности стараются адекватно проанализировать сложившуюся ситуацию и себя в ней.

3. Исходя из анализа результатов саморегуляции, можно утверждать, что студенты при столкновении с неожиданными обстоятельствами могут быстро оценить изменившуюся ситуацию и легко перестроить свои планы и действия. Однако при самостоятельном

планировании своей деятельности зависимы от мнений и оценок окружающих их людей. Так, для личностей юношеского возраста характерен автономный стиль саморегуляции поведения, поскольку в показателях обозначены компенсаторные отношения между программированием и оценкой результатов поведения, при этом сильной стороной регуляции выступает планирование поведения.

4. В соответствии с полученными данными по параметрическому коэффициенту линейной корреляции r Пирсона, рассчитанному с помощью компьютерной программы SPSS для Windows, можно сделать вывод, что существуют статистически значимые связи между показателями самоотношения, саморегуляции и копинг-стратегий поведения, где наиболее ярко выражена взаимосвязь показателей самопринятия с планированием и оценкой результатов, а саморуководство со стратегией поиска разрешения проблем.

Таким образом, исходя из анализа взаимосвязи самоотношения и саморегуляции личности юношеского возраста с разными уровнем копинг-стратегии поведения, установили, что сильной стороной регуляции у студентов в условиях педагогического образования в вузе выступает показатель планирования, а это значит, что им свойственно умение заранее продумывать и прорабатывать свою учебную деятельность, индивидуальные маршруты в процессе обучения, что они отличаются способностью детализировать свои планы и действия для достижения желаемого результата, легко могут включаться в учебную и иную работу, адекватно оценивать несогласованные результаты с целью заданной деятельности и проводить коррекцию своих планов.

Таким образом, педагогическому сообществу вуза крайне необходимо провести анализ личностных результатов студентов в рамках реализации основных профессиональных образовательных программ, что позволит определить новые адекватные способы включения будущих учителей в педагогическую профессию, для чего потребуется сначала провести комплексный анализ процесса и результатов подготовки педагогов, так как невозможно не констатировать позитивные результаты эмпирического исследования, поскольку только на основе сделанных выводов и заключений логично предлагать нововведения в систему профессиональной подготовки будущих педагогов.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Категория деятельности в советской психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 4. С. 11–28.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
3. Дрибан Е.П. Подходы к определению самоотношения личности // Научно-исследовательский институт школьных технологий: М. 2016. № 2(2). С. 149–150.

4. Дроботенко Ю.Б. Изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза: монография. Омск: ЛИТЕРА, 2015. 170 с.
5. Дука Н.А. Отражение психологических норм в профессиональном стандарте педагога // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 3 (7). С. 100–102.
6. Кочкарева И.В. Виды механизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения в юношеском возрасте // Омский научный вестник. 2008. № 3. С. 145–147.
7. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005. № 2. С. 5–15.
8. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс. М.: Наука, 1970. С. 178–208.
9. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики. М.: МГУ, 1972. 576 с.
10. Моросанова В.И. Стилиевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 121–127.
11. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–30.
12. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993. 32 с.
13. Практикоориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей: учебное пособие / Е.И. Зарипова, Г.П. Сеницына, под общей ред. Н.В. Чекалевой. Омск: ЛИТЕРА, 2015. 84 с.
14. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецнисреба, 1989. 206 с.
15. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте. СПб.: Изд-во психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, 1994. 154 с.
16. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 288 с.
17. Черкевич Е.А. Саморегуляция и собирание «Я» в жизненном кризисе // Образование из будущего: обучение, воспитание, развитие: сб. ст. науч.-практ. конф. (23 ноября 2017 г.) / под ред. Н.В. Чекалевой, А.С. Шарова. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2018. С. 131–138.
18. Черкевич Е.А. Стили и стратегии копинг-поведения личности в подростковом возрасте // Вестник Белгородского института развития образования. 2020. Т. 7. № 4 (18). С. 120–128.
19. Черкевич Е.А., Отлякова Г.В. Психологические особенности стратегий копинг-поведения младших и старших подростков // Психолого-педагогические исследования в Сибири. № 1. 2018. С. 60–64.
20. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
21. Rosenberg M. Society and the adolescent self image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. 326 p.
22. Wells L.E., Marwell G. Self-Esteem. Its Conceptualization and Measurement. London, 1976.

Об авторе:

ЧЕРКЕВИЧ Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (644099, Омск, наб. Тухачевского, 14); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5859-4110>; e-mail: cherkevich_elena@mail.ru

INTERRELATION OF SELF-ATTITUDE AND SELF-REGULATION OF THE PERSONALITY OF UNIVERSITY STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF COPING BEHAVIOR STRATEGIES

E.A. Cherkevich

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

The results of a study of the relationship of self-attitude, self-regulation of behavior and coping strategies of behavior of adolescent students are presented. It has been established that students in difficult situations use coping strategies, they are characterized by an autonomous style of self-regulation of behavior. Statistically significant relationships were found between the indicators of these phenomena, with the most pronounced relationship between the indicators of «self-acceptance» with «planning» and «evaluation of results», «self-guidance» with the strategy of finding a solution to problems.

Keywords: *self-attitude, self-regulation, coping behavior, coping strategy, education, teacher education, personality, activity, development, youth, age.*

УДК 159.923.2

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.052

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БЕЗРАБОТНЫХ В ПЕРИОД НЕНОРМАТИВНОГО КРИЗИСА ЗАНЯТОСТИ

М.В. Белоусов¹, Е.Ю. Пряжникова²

¹ АНО ДПО «Центр региональных социально-гуманитарных связей», Воронеж

² Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва

Представлены результаты формирующего эксперимента, проведенного со сложной социальной группой безработных, находящихся в периоде ненормативного кризиса занятости. Отражено разделение безработных граждан в зависимости от длительности нахождения в кризисе занятости. Установлено, что психологическое сопровождение формирования компетенций безработных в период кризиса занятости должно зависеть от устойчивости психологического состояния безработных, быть направлено на формирование у безработных устойчивого психологического состояния (в частности, на снижение уровня тревожности и стресса и развитие навыков эмоционального интеллекта), учитывать потребности в развитии компетенций в разных группах безработных. Имплементация описанных программ на практике позволит стабилизировать и улучшить эмоциональное состояние клиентов, развить личные и профессиональные компетенции, востребованные рынком труда, что позволит безработным гражданам прийти к профессиональному самоопределению и трудоустроиться.

Ключевые слова: компетенции, субъект труда, безработные, ненормативный кризис, занятость, формирующий эксперимент.

Актуальность темы исследования определяется тем, что проблема формирования компетенций субъекта труда, когда он в результате незапланированных обстоятельств становится безработным, имеет высокую социально-психологическую значимость. Сегодня многие, испытав на себе потерю работы вследствие ненормативного кризиса занятости, сталкиваются с тем, что старые способы поиска работы не помогают, а имеющиеся навыки и компетенции признаются уже недостаточными для получения предложений по работе.

В современных условиях потеря работы, как и ее длительное отсутствие, вызывают не только сложности с материальным обеспечением, но и связаны с увеличением тревожности, которая впоследствии крайне пагубно влияет на общее психологическое состояние человека [2]. Безработный, оказавшийся в ненормативном кризисе занятости и столкнувшийся с ситуацией, когда он не может продолжать заниматься профессиональной деятельностью на прежнем

месте работы, неизбежно сталкивается с недостатком новых навыков и компетенций. В особенности это происходит, когда предыдущий род профессиональной деятельности себя изжил, и причин здесь может быть целое множество, начиная с закрытия градообразующего предприятия и – как итог – невозможности получить место работы по специальности в городе или даже регионе проживания до эмоциональной усталости, переходящей в наличие внутриличностного конфликта [1], связанного с неверным выбором профессионального пути и – как следствие – невозможностью следовать прежнему профессиональному карьерному плану. Выявление психологических факторов, способствующих принятию безработным значимых решений и новых моделей поведения при поиске работы, получению новых знаний и умений приобретает особую значимость в реалиях современного рынка труда.

На данный момент существует большое количество различных тренингов по развитию навыков и компетенций для людей, решивших поменять сферу деятельности, ощущающих непосредственную необходимость в новых формах профессионального развития. Создание дополнительных инструментов для оценки текущего психологического состояния безработного на предмет влияния тревожности влияет на способность принятия решений и активность в поиске новой работы или профессии. Формирование инструментов для избавления безработного от тревожности мотивирует его на развитие навыков и компетенций, а самое главное – позволяет найти человеку, оказавшемуся в ненормативном кризисе занятости, те особенности личности, ранее незаметные, опираясь на которые, можно сформировать новый образовательный и карьерный план для будущего развития.

Понимание психологических механизмов, препятствующих своевременному поиску работы, формирование плана развития новых навыков и компетенций, необходимых безработному для получения предложения о работе, а главное – для нормализации собственного психологического состояния безработного, указывает на актуальность предлагаемого исследования.

Цель нашего исследования – разработать программу психологического сопровождения развития компетенций безработных как потенциальных субъектов труда в период ненормативного кризиса занятости.

В описываемом исследовании приняли участие 186 безработных из Одоевского района Тульской области.

На констатирующем этапе эксперимента были оценены профессионально важные качества и компетенции безработных как потенциальных субъектов труда.

Из 186 участников было отобрано 50 человек для участия в этапе эмпирического исследования – формирующем эксперименте. Критерием

в случайной выборке участников стали результаты прохождения дифференциально-диагностического опросника Е.А. Климова по определению профессиональной предрасположенности. Для каждого из 5 типов профессий – «человек – человек», «человек – техника», «человек – природа», «человек – художественный образ», «человек – знак» – было случайно отобрано по 10 участников. Таким образом, 50 безработных участников вошли в состав экспериментальной группы.

Состав участников экспериментальной группы:

28 человек – безработные граждане, находящиеся в ненормативном кризисе занятости от 1 года до 3 лет;

22 человека – безработные граждане, находящиеся в ненормативном кризисе занятости от 3 лет.

Выбранным участникам экспериментальной группы предлагалось принять участие в одной из авторских программ психологического сопровождения формирования компетенций, учитывая длительность нахождения в ненормативном кризисе занятости. То есть группы поделены по следующему принципу (табл. 1).

Таблица 1

Распределение участников экспериментальной группы на группы в зависимости от длительности нахождения в периоде ненормативного кризиса занятости и программы психологического сопровождения

Тип программы	Номер экспериментальной группы	Количество участников в группе
Программа № 1 (Равновесие 1) <i>Базовая программа психологического сопровождения развития навыков и компетенций безработного в период ненормативного кризиса занятости, длящегося менее 1 года</i>	№ 1	10 чел.
	№ 2	10 чел.
	№ 3	8 чел.
Программа № 2 (Равновесие 2) <i>Расширенная программа психологического сопровождения развития навыков и компетенций безработного в период длительного (от 1 года до 3 лет) ненормативного кризиса занятости.</i>	№ 4	12 чел.
	№ 5	10 чел.

Таким образом, все участники экспериментальной группы прошли в полном объеме авторскую программу психологического сопровождения формирования компетенций в зависимости от длительности ненормативного кризиса занятости. Никто из участников не отказался от участия в программе или в одном из дней, то есть программы были в полной мере апробированы на участниках, в связи с чем делаем вывод о проведенном формирующем эксперименте и

необходимости провести сравнительный (контрольный) этап с целью проведения оценки полученных результатов.

Начнем сравнительный этап эмпирического исследования с результатов повторного тестирования по методике ценностных ориентаций М. Рокича. Анализируя общую тенденцию ответов участников (табл. 2, 3), стоит отметить, что инструментальные и терминальные ценности остались прежними. Важным будет отметить, что при повторном тестировании терминальные ценности «уверенность» и «познание» получили более значимый вес в отличие от первичного тестирования. Так, к примеру, до участия в программе «уверенность» была на 11-м по значимости месте, «познание» – на предпоследнем, 17-м месте, а после участия в программе эти две ценности поднялись на 5-е и 12-е места соответственно. Это может свидетельствовать о росте осознанности участников по итогам прошедших дней программы психологического сопровождения, а также о формировании базы компетенции самопрезентации.

Таблица 2

Сравнение терминальных ценностей у участников экспериментальной группы до и после участия в авторском тренинге

Место	До участия в программе	После участия в программе
1-е	Здоровье	
2-е	Счастливая семейная жизнь	
3-е	Материально обеспеченная жизнь	
4-е	Активная деятельная жизнь	
5-е	Жизненная мудрость	Уверенность

Среди инструментальных ценностей «твердая воля» выбиралась наиболее часто как одна из значимых – до участия в программе «твердая воля» была на 8-м месте, а после – на 5-м. Акцент на данной ценности может свидетельствовать о формировании базы для компетенции целеполагания и твердом следовании поставленным целям и задачам (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение инструментальных ценностей у участников экспериментальной группы до и после участия в авторском тренинге

Место	До участия в программе	После участия в программе
1-е	Образованность	
2-е	Эффективность в делах	
3-е	Независимость	
4-е	Ответственность	
5-е	Честность	Твердая воля

Сравнивая результаты экспериментальной группы после участия в программе и повторные результаты контрольной группы во время продолжающегося кризиса занятости, стоит отметить значимую разницу.

Участники контрольной группы поставили ценность «материально-обеспеченная жизнь» на 1-е место, что может свидетельствовать о тревожности участников из-за своего финансового благополучия и о некоторой заикленности на вопросах трудоустройства и заработка (табл. 4). Предполагается, что финансовая обременённость и зависимость стали причиной выбора этой группы участников свободы как одной из значимых терминальных ценностей.

Таблица 4

Сравнение терминальных ценностей у участников экспериментальной группы после участия в авторской программе и у контрольной группы

Место	Экспериментальная группа после программы	Контрольная группа, повторное тестирование
1-е	Здоровье	Материально обеспеченная жизнь
2-е	Счастливая семейная жизнь	Здоровье
3-е	Материально обеспеченная жизнь	Счастливая семейная жизнь
4-е	Активная деятельная жизнь	Свобода
5-е	Уверенность	Активная деятельная жизнь

Сравнивая инструментальные ценности экспериментальной группы после участия в авторской программе и повторные результаты контрольной группы стоит отметить схожее мнение участников обеих групп. Безработные участники из контрольной группы на 1-е место определили независимость. Учитывая, что значимыми терминальными ценностями они выбрали свободу и материально обеспеченную жизнь, можно сделать вывод об остром желании участников выйти из периода ненормативного кризиса занятости, финансово реализоваться и обособиться от лиц, помогающих финансово (табл. 5).

Таблица 5

Сравнение инструментальных ценностей у участников экспериментальной группы после участия в авторской программе и у контрольной группы

Место	Экспериментальная группа после программы	Контрольная группа, повторное тестирование
1-е	Образованность	Независимость
2-е	Эффективность в делах	Образованность
3-е	Независимость	Эффективность в делах
4-е	Ответственность	Исполнительность
5-е	Твердая воля	Ответственность

Важным будет отметить, что участники экспериментальной группы при повторном тестировании чаще выбирали терпимость в качестве важной инструментальной ценности, что может говорить о растущем напряжении в коммуникации с окружающими и желанием быть более спокойным, покладистым.

Результаты проведенного тестирования также подтверждены

статистическим анализом: в табл. 6 представлена оценка результатов экспериментальной группы после прохождения программы и контрольной группы посредством U-критерия Манна–Уитни.

Таблица 6

Различия ценностей в экспериментальной и контрольной группах
по U-критерию Манна–Уитни

Показатели	Медиана		U-критерий	
	Контрольная группа, повторное тестирование	Экспериментальная группа после программы	Statistic	p
Активная деятельная жизнь	6	4	2746	0.042
Жизненная мудрость	10	7	2172	< .001
Здоровье	2	2	3301	0.748
Интересная работа	5	5	2826	0.067
Красота природы и искусства	14	14	2741	0.039
Любовь	9	12	2585	0.011
Материально обеспеченная жизнь	2	3	2425	0.002
Наличие хороших и верных друзей	14	14	3371	0.928
Общественное признание	12	11	2813	0.068
Познание	13	15	3391	0.979
Продуктивная жизнь	12	13	3307	0.773
Развитие	12	12	3210	0.553
Развлечения	14	14	3201	0.536
Свобода	5	8.5	1484	< .001
Счастливая семейная жизнь	3	3	3161	0.439
Счастье других	13	13	3348	0.87
Творчество	8	8	2652	0.017
Уверенность в себе	15	6	1238	< .001
Аккуратность	8	7.5	3250	0.643
Воспитанность	13	11	3107	0.364
Высокие запросы	9	9	3263	0.669
Жизнерадостность	11	9	2980	0.191
Исполнительность	6	10	2808	0.067
Независимость	4	4	2649	0.018
Нетерпимость к недостаткам	14	16	3008	0.225
Образованность	3	3	2522	0.005
Ответственность	7	5	2668	0.022

Рационализм	12	7	2338	< .001
Самоконтроль	13	15	2554	0.008
Смелость	13	13	3341	0.851
Твердая воля	8	7.5	2928	0.143
Терпимость	7	17	691	< .001
Честность	9	7	2971	0.18
Чуткость	16	15	3236	0.604
Широта взглядов	14	12	2643	0.017
Эффективность в делах	4	4	3047	0.27

Подводя итоги вторичного тестирования по методике ценностных ориентаций М. Рокича, можно отметить, что участники экспериментальной группы после участия в авторской программе психологического сопровождения стали больше внимания уделять ценностям «уверенность» и «твердая воля» ввиду акцента на этих профессионально важных качествах.

Таким образом, можно сделать вывод о формировании у участников экспериментальной группы базы для развития компетенций «самопрезентация» и «целеполагание». В свою очередь, участники контрольной группы, которые не получали психологических и карьерных консультаций, наибольшее внимание уделяют свободе, материальной обеспеченности и независимости.

Вторая методика, по которой будет проведен сравнительный анализ, – методика диагностики уровня тревожности Ч.Д. Спилберга и Ю.Л. Ханина. Изначально представлялось, что важным этапом психологического сопровождения формирования компетенций безработных в период ненормативного кризиса занятости является снижение тревожности, стабилизация эмоционального состояния.

Учитывая результаты диагностики (табл.7), можно отметить, что у участников экспериментальной группы значительно снизился уровень ситуативной тревожности с 33,12 до 29,72. У участников контрольной группы, наоборот, при повторном тестировании уровень ситуативной тревожности возрос до 36,54, что говорит об ухудшении психологического состояния и необходимости применения мер по его стабилизации.

Таблица 7

Сравнение личностной и ситуативной тревожности у участников экспериментальной и контрольной групп

Показатели	Экспериментальная группа до участия в программе	Экспериментальная группа после участия в программе	Контрольная группа, повторное тестирование
Ситуативная тревожность	33,12	29,72	36,54
Личностная тревожность	32	31,26	35,13

Результаты тестирования были рассмотрены через призму статистического анализа (табл. 8). Представляется, что результаты участников контрольной группы ухудшились спустя время «простоя» – периода, когда экспериментальная группа принимала участие в авторских программах, а оставшиеся 136 человек продолжали искать работу и самостоятельно справляться со своим эмоциональным состоянием.

Таблица 8

Различия в уровне выраженности личностной и ситуативной тревожности в группах посредством статистического анализа

		Mean	Median	SD	SE
Контрольная группа, первичное тестирование	Ситуативная тревожность	34.2	34.0	8.61	0.738
	Личностная тревожность	35.1	34.0	7.15	0.613
Контрольная группа, повторное тестирование	Ситуативная тревожность	35.1	36.0	8.26	0.708
	Личностная тревожность	36.5	36.0	7.10	0.608
Экспериментальная группа до участия в программе	Ситуативная тревожность	33.1	32.5	5.78	0.817
	Личностная тревожность	32.0	31.0	6.37	0.901
Экспериментальная группа после участия в программе	Ситуативная тревожность	29.7	29.5	3.37	0.477
	Личностная тревожность	31.3	30.0	5.55	0.785

Методика диагностики направленности личности В. Смекала, М. Кучера направлена на определение реакции личности на предполагаемые ситуации – на себя (собственное благополучие, престиж), на общение (взаимные действия, хорошие отношения с товарищами), на дело (работу, приобретение навыков, стремление к познанию). До участия в программе участники экспериментальной группы имели направленность на себя, после авторской программы направленность личности изменилась на дело и на общение (табл. 9). Предполагается, что рабочая обстановка, групповой формат работы и направленность на поиск работы и трудоустройство оказали подобное влияние на участников экспериментальной группы.

Контрольная группа во время повторного тестирования показала такие же результаты – акцент на себя, далее на дело и минимально на коммуникацию. Таким образом, участники экспериментальной группы посредством участия в авторской программе психологического сопровождения были переориентированы на дело, что является базой для поиска работы и прекращения кризисного периода.

Таблица 9

Сравнение направленностей личности у участников
экспериментальной и контрольной групп

Показатели	Экспериментальная группа до участия в программе	Экспериментальная группа после участия в программе	Контрольная группа, повторное тестирование
Направленность на себя	30,44 (№ 1)	24,73 (№ 3)	31,55 (№ 1)
Направленность на общение	27,98 (№ 3)	26 (№ 2)	27,94 (№ 3)
Направленность на дело	29,98 (№ 2)	28,12 (№ 1)	29,4 (№ 2)

Результаты проведенного тестирования также подтверждены статистическим анализом, в табл. 10 представлена оценка результатов обеих групп при первичном тестировании, а в табл. 11 – при повторном.

Таблица 10

Результаты контрольной и экспериментальной группы при первичном
тестировании посредством статистического анализа

Первичное тестирование		Mean	Median	SD	SE
Направленность на себя	Контрольная группа	30.6	27.5	6.94	0.595
	Экспериментальная группа	30.4	28.5	8.61	1.218
Направленность на общение	Контрольная группа	28.1	28.0	4.49	0.385
	Экспериментальная группа	28.0	29.0	5.11	0.723
Направленность на дело	Контрольная группа	30.4	30.0	6.62	0.568
	Экспериментальная группа	30.0	28.0	6.71	0.950

Таблица 11

Результаты контрольной и экспериментальной группы при повторном
тестировании посредством статистического анализа

Повторное тестирование		Mean	Median	SD	SE
Направленность на себя	Контрольная группа	31.6	30.0	7.37	0.632
	Экспериментальная группа	27.7	26.0	7.79	1.102
Направленность на общение	Контрольная группа	27.9	28.0	4.75	0.407
	Экспериментальная группа	29.1	30.0	4.55	0.643
Направленность на дело	Контрольная группа	29.4	26.0	6.29	0.540
	Экспериментальная группа	31.5	30.0	6.94	0.982

Немаловажной методикой для сравнительного этапа эмпирического исследования является опросник В.Ф. Ряховского по оценке уровня общительности. Коммуникабельность – элемент эмоционального интеллекта и важный навык как при трудоустройстве, так и при дальнейшем осуществлении профессиональной деятельности.

На рис. 1 представлена наглядная сравнительная характеристика уровня общительности участников экспериментальной группы до и после участия в авторской программе психологического сопровождения,

где 1 – абсолютная необщительность, 4 – оптимальный уровень, 7 – болезненная коммуникабельность. Анализируя представленный график, можно отметить положительную центровую тенденцию, то есть стремление кривых графика к срединному (нормальному) показателю, что свидетельствует об улучшении навыков коммуникабельности у малообщительных участников и нормализация коммуникабельности у сверхобщительных участников. Таким образом, отмечается, что участники, принявшие участие в программе психологического сопровождения, смогли развить эмоциональный интеллект, эмпатию, отработали навык активного слушания и пр.

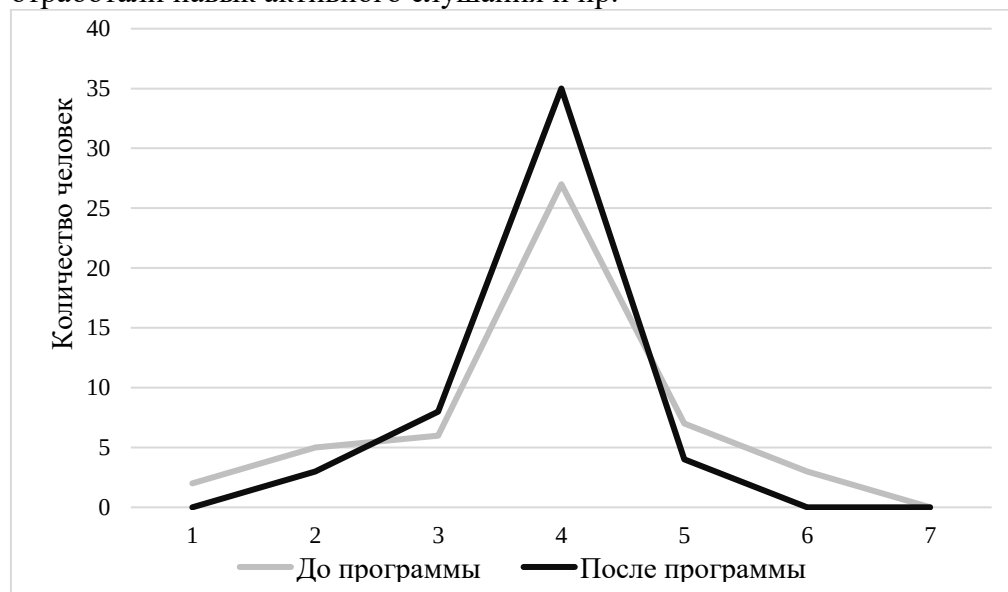


Рис. 1. Сравнение уровней общительности у участников экспериментальной группы до и после участия в авторской программе (количество человек – уровни общительности): 1 – абсолютная необщительность; 2 – некоммуникабельность; 3 – нормальная степень общительности; 4 – оптимальный уровень общительности; 5 – высокий уровень коммуникативных навыков; 6 – чрезмерный уровень общительности; 7 – болезненная коммуникабельность

С другой стороны, анализируя результаты повторной оценки уровня общительности участников контрольной группы, можно отметить ухудшение навыка коммуникабельности (рис. 2). Так, только треть участников этой группы показали оптимальный уровень общительности против 70 % участников экспериментальной группы. Более 20 % участников контрольной группы малообщительны и замкнуты и 13 % – болезненно общительны.

Таким образом, участники экспериментальной группы показали значительное улучшение навыков коммуникации после прохождения программы психологического сопровождения.

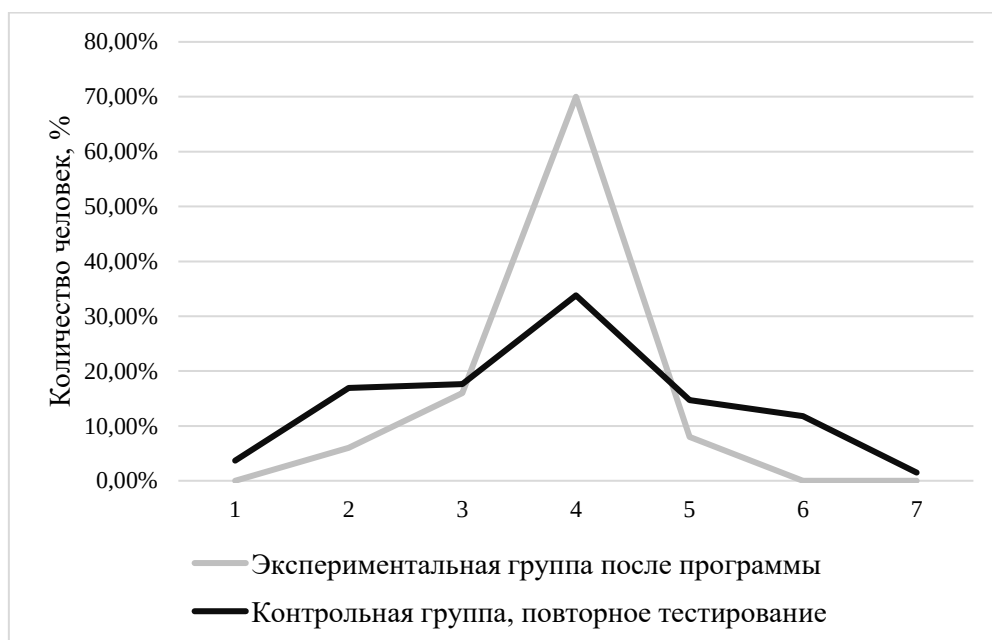


Рис. 2. Сравнение уровня общительности у участников экспериментальной и контрольной групп (количество человек-уровни общительности): 1 – абсолютная необщительность; 2 – некоммуникабельность; 3 – нормальная степень общительности; 4 – оптимальный уровень общительности; 5 – высокий уровень коммуникативных навыков; 6 – чрезмерный уровень общительности; 7 – болезненная коммуникабельность

Результаты участников обеих групп во время первичного и повторного тестирования посредством статистического анализа представлены в табл. 12.

Таблица 12

Результаты контрольной и экспериментальной групп при первичном и повторном тестировании посредством статистического анализа

Группа	Тип тестирования	Mean	Median	SD	SE
Контрольная группа	Первичное	16.8	15.0	6.53	0.560
	Повторное	16.5	15.0	6.21	0.533
Экспериментальная группа	Первичное	16.7	15.0	3.86	0.786
	Повторное	16.7	15.0	5.56	0.546

Завершающей методикой сравнительного этапа эмпирического исследования является авторская анкета по определению желаемых компетенций. В рис. 3 и 4 представлены результаты данной анкеты. Отмечается, что после прохождения программы психологического сопровождения формирования компетенций безработных участники экспериментальной группы проявили большую заинтересованность в продолжении развития навыка коммуникабельности, эмоционального интеллекта, лидерских качеств и самопрезентации. При этом никто из

участников повторно не отметил для себя самодисциплину, аккуратность, работу с большим объёмом информации и внимательность. Подобную тенденцию можно связать с интересом участников продолжать совершенствовать профессионально важные качества и компетенции, приобретенные или отработанные в ходе участия в программе психологического сопровождения.

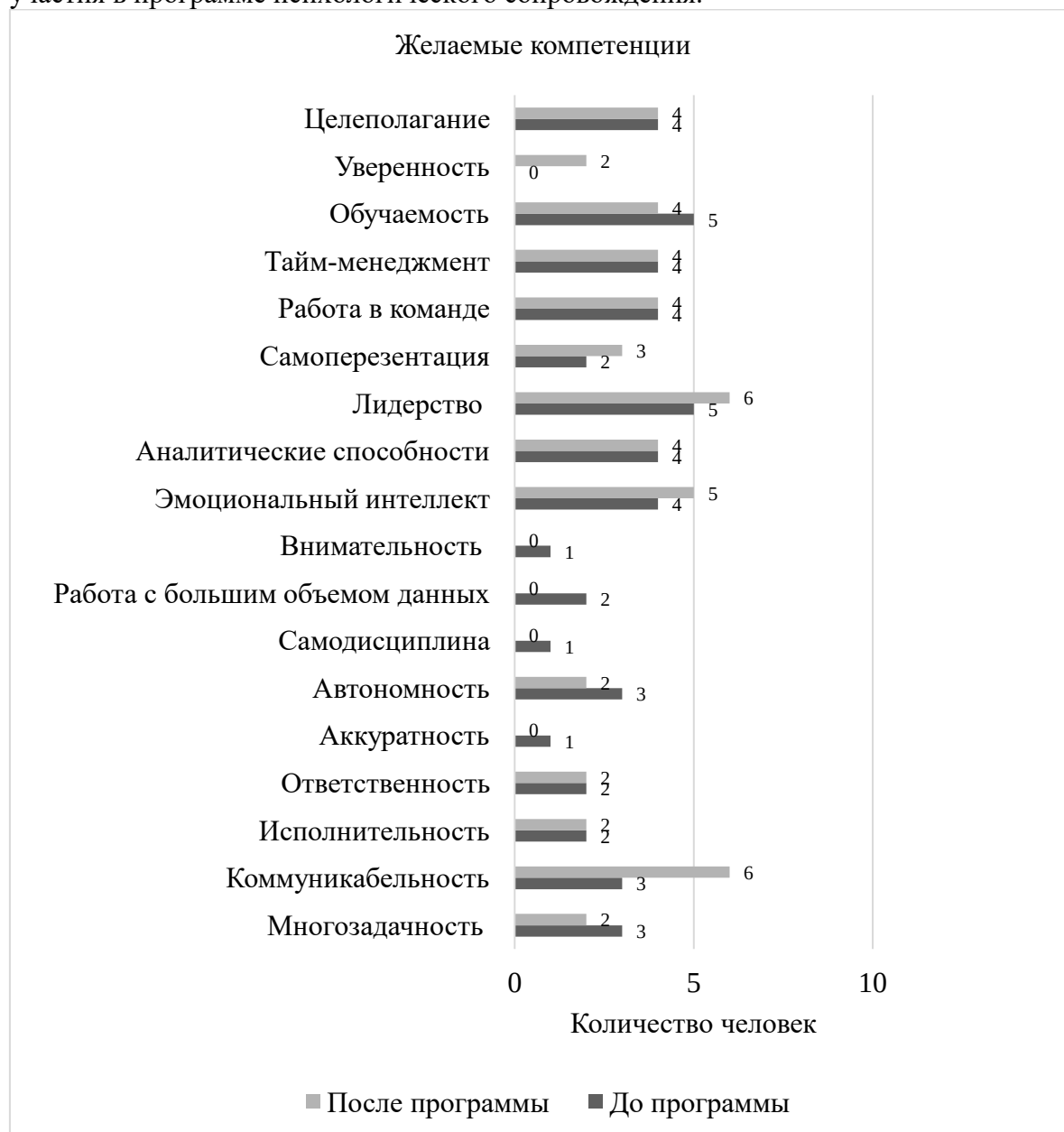


Рис. 3. Сравнение результатов авторской анкеты у участников экспериментальной группы до и после участия в авторской программе (количество человек)

Участники контрольной группы также большое значение уделили навыку коммуникации, эмоциональному интеллекту. Однако, в отличие от участников экспериментальной группы, они отметили уверенность, внимательность и автономность.



Рис. 4. Сравнение результатов авторской анкеты у участников экспериментальной и контрольной групп

По завершении реализации настоящего эмпирического исследования с участниками экспериментальной группы, прошедшими программу психологического сопровождения формирования компетенций безработных граждан в период ненормативного кризиса занятости, периодически поддерживалась коммуникация с целью отслеживания их текущего эмоционального состояния и профессионального статуса.

Согласно полученной информации, из 50 участников программы в течение первого месяца после реализации программы обучения трудоустроилось 50 %, то есть 25 человек. Смогли найти работу в течение второго или третьего месяца 20 % участников, не трудоустроились в течение трех месяцев 5 человек (табл. 13). Анализируя полученные результаты, стоит отметить, что, несмотря на участие в специализированной программе по формированию компетенций, участники, находившиеся в длительном кризисе занятости, не смогли добиться таких же результатов, как безработные участники, участвующие в программе № 1: 41 % длительно безработных участников трудоустроился в течение 1 месяца (против 57 % в программе № 1).

Таблица 13

Итог реализации программы психологического сопровождения развития навыков и компетенций безработных

Номер группы	Количество участников	Тип программы	Итог реализации программы		
			Трудоустроились в течение 1 месяца после программы, %	Трудоустроились в течение 2–3 месяцев после программы, %	Не трудоустроились в течение 3 месяцев, %
1	10	№ 1	50 (5 чел.)	40 (4 чел.)	10 (1 чел.)
2	10	№ 1	60 (6 чел.)	20 (4 чел.)	0
3	8	№ 1	62,5 (5 чел.)	37,5 (3 чел.)	0
4	12	№ 2	50 (6 чел.)	33 (4 чел.)	17 (2 чел.)
5	10	№ 2	30 (3 чел.)	50 (5 чел.)	20 (2 чел.)
Итог	50	—	50 (25 чел.)	20 (20 чел.)	10 (5 чел.)

Результаты настоящего исследования свидетельствуют об эффективности авторских программ психологического сопровождения формирования компетенций безработных в период ненормативного кризиса занятости, что подтверждается стабилизацией и улучшением психоэмоционального состояния участников экспериментальной группы, а также положительной динамикой в развитии профессионально значимых коммуникативных навыков и компетенций, направленностью на дело и коммуникацию.

Список литературы

1. Бендюков М.А. Личностные особенности безработных индивидов // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 316. С. 88–99.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 367 с.

Об авторах:

БЕЛОУСОВ Максим Владимирович – магистр, психолог-консультант, АНО ДПО «Центр региональных социально-гуманитарных связей» (394042, Воронеж, Ленинский пр-т, д. 119А, оф. 129); e-mail: belmax777@mail.ru

ПРЯЖНИКОВА Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор Департамента психологии и развития человеческого капитала ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (125993, Москва, Ленинградский пр-т, д. 49); e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

STUDY OF THE FORMATION OF COMPETENCIES OF THE UNEMPLOYED DURING THE NON-NORMATIVE EMPLOYMENT CRISIS

M.V. Belousov¹, E.Y. Pryazhnikova

¹ Center for Regional Social and Humanitarian Relations, Voronezh

² Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

The article presents the results of a formative experiment conducted with a complex social group of unemployed people who are in the period of non-normative employment crisis. The division of unemployed citizens depending on the duration of stay in the employment crisis is reflected. It has been established that psychological support for the formation of competencies of the unemployed during the employment crisis should depend on the stability of the psychological state of the unemployed; be aimed at the formation of a stable psychological state in the unemployed, in particular at reducing the level of anxiety and stress and developing emotional intelligence skills; take into account the needs for the development of competencies in different groups of the unemployed. The implementation of the described programs in practice will stabilize and improve the emotional state of clients, develop personal and professional competencies demanded by the labor market, which will allow unemployed citizens to come to professional self-determination and find a job.

Keywords: *competences, subject of labor, unemployed, non-normative crisis, employment, forming an experiment.*

УДК 159.9: 358.4
Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.067

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПЕРВОГО САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПОЛЁТА КУРСАНТАМИ – ВОЕННЫМИ ЛЕТЧИКАМИ ЖЕНСКОГО ПОЛА

С.М. Ветвицкая, Ф.В. Мальчинский

ФГК ВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище
летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова», Краснодар

Рассматривается психологическая готовность курсантов женского пола военного летного училища к первому самостоятельному полёту. Представлены результаты исследования, полученные с применением методики Ч.Д. Спилбергера «Шкала самооценки уровня тревожности», теста дифференциальной самооценки функционального состояния (САН), экспертного метода оценки по ТЭО, разработанного В.И. Цуваровым, а также опросника незаконченных предложений, разработанного сотрудниками Краснодарского высшего военного авиационного училища. Психологическую готовность курсантов женского пола к выполнению первого самостоятельного полёта можно охарактеризовать как психическое и активно-действенное состояние, которое проявляется в мобилизации психофизиологического и психологического ресурса личности на выполнение полёта. Сделан вывод о том, что психологическая готовность курсанта военного летного училища к первому самостоятельному полёту должна рассматриваться как часть профессионального становления и пониматься как сложное комплексное интегративное образование, представляющее динамическую структуру и включающее большое многообразие различных компонентов, влияющих на качество выполнения полётного задания.

Ключевые слова: курсант военного летного училища, первый самостоятельный полёт, антиципация, авиационная психология, психологическая готовность, курсант женского пола.

В психологической научной литературе можно найти достаточно большое количество определений психологической готовности.

Например, Б.Г. Ананьев рассматривает готовность к высокопродуктивной деятельности как «проявление способностей» [1].

В.А. Крутецкий определяет психологическую готовность как «ансамбль» и синтез свойств личности, в большем понимании, чем способности [5].

К.К. Платонов выделяет в психологической готовности три взаимосвязанные стороны: моральная готовность, психологическая и профессиональная готовность [7].

Психологическая готовность – это, по Б.А. Сосновскому, иерархизированная система ПВК и свойств личности, необходимых для эффективной деятельности. Это многоверш © Ветвицкая С.М., 1 и иначе представленное во всех подст Мальчинский Ф.В., 2021 и структуры человека: направленности, способностей, характера и т.д. [5].

Время обучения в вузе – один из больших периодов для осознания студентом своей принадлежности к профессиональному сообществу.

Психологическая готовность курсанта женского пола КВВАУЛ к первому самостоятельному полету нами рассматривается как часть профессионального становления и развития личности военного летчика. Более того, при изучении проблемы готовности к профессиональной деятельности военного пилота психологическая готовность рассматривается как ведущая составляющая.

Особого внимания требует процесс формирования психологической готовности к сложным и опасным видам профессиональной деятельности. Здесь на первый план выходят личностные качества – мотивационные, познавательные, волевые, эмоциональные. То есть в опасной профессии важнейшим является интерес к профессиональной деятельности, потребность успешно выполнить поставленную задачу, правильно ее понять и оценить значимость успешности её решения, чувствуя социальную и профессиональную ответственность, воодушевление и уверенность в успехе. Важны умения управлять собой, своим состоянием, сосредоточением на решении задачи при наличии помех, мобилизация своих сил [6, 8].

Исходя из вышеизложенного, можно охарактеризовать психологическую готовность курсанта к выполнению первого самостоятельного полета как психическое и активно-действенное состояние, которое проявляется в мобилизации психофизиологического и психического ресурса личности на выполнение полёта.

В психологической готовности курсантов – военных летчиков – к выполнению первого самостоятельного полёта проявляется как длительная готовность, так и временная, вызванная предстоящей ситуацией – полётом.

В практической деятельности готовность курсанта к полёту определяется следующими действиями: курсант должен продумать порядок выполнения предстоящего полёта; уточнить расчёты по выполнению полёта; оценить обстановку – как воздушную, так и метеорологическую; в случае необходимости получить консультацию у лётчика-инструктора; на тренажерной площадке осуществить розыгрыш полёта «пеший по-лётному»; пройти медицинский контроль и контроль готовности у летчика-инструктора, командира [4, 6]. Ни один курсант, независимо от его летной успеваемости и курса обучения, не может быть

выпущен в полет без подготовки и проверки его готовности к полету.

Для изучения психологической готовности курсантов женского пола военного летного училища к выполнению самостоятельного полета нами использовалась методика «Шкала самооценки уровня тревожности», разработанная Ч.Д. Спилбергером и адаптированная в нашей стране Ю.Л. Ханиным, а также тест дифференциальной самооценки функционального состояния (САН) [2].

Известно, что в динамической и целостной структуре психологической готовности есть некоторое стержневое своего рода направляющее образование. Это мотивационная готовность к предстоящей деятельности, психологическое обеспечение формирования которой становится первейшей задачей психологической готовности [3].

Учитывая это, специалистами научно-исследовательского отдела КВВАУЛ дополнительно был разработан «Опросник незаконченных предложений», при работе над которым был сделан акцент на динамическую структуру психологической готовности, описанную выше.

Следует отметить, что диагностика психологической готовности у курсантов женского пола осуществлялась перед началом летной практики, после изучения курсантами специальных теоретических дисциплин, прохождения тренажерной подготовки и тренинговых занятий по овладению навыками саморегуляции, в том числе занятий с применением аппаратных психофизиологических комплексов с возможностями проведения БОС-тренингов (тренингов с биологической обратной связью). Кроме того, курсантам женского пола были выданы памятки по формированию навыков самоконтроля и коррекции стрессового напряжения в полете.

В исследовании приняли участие курсанты женского пола 2017 года набора третьего курса обучения перед прохождением ими первоначальной летной практики на самолете Л-410.

Результаты самооценки реактивной и личностной тревожности у курсантов женского пола по методике Ч.С. Спилбергера представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты самооценки тревожности у курсантов –
военных летчиков женского пола 3-го курса, %

Шкалы тревожности	Уровни тревожности		
	Низкая тревожность	Умеренная тревожность	Высокая тревожность
Реактивная	0	20	80
Личностная	0	80	20

Из табл. 1 видно, что по шкале «Реактивная тревожность» выявлено 20 % курсантов с оптимальной тревожностью и 80 % курсантов

с повышенной тревожностью. Эти показатели свидетельствуют о ситуативной тревожности и вполне объяснимы для ситуации ожидания курсантами женского пола первого самостоятельного полёта.

По шкале «Личностная тревожность» у 80 % курсантов выявлена умеренная тревожность, у 20 % – повышенная. Это свойство – индивидуальная психологическая особенность, она является устойчивой и в некоторых жизненных ситуациях проявляется в повышенной склонности испытывать беспокойство. Ситуация подготовки курсантов женского пола к первому самостоятельному вылету обладает повышенным стрессовым воздействием, что вызывает у них эмоциональное напряжение и может сопровождаться ожиданием неопределенной опасности или неблагоприятного развития событий.

Диагностика по методике САН выявила показатели дифференциальной самооценки функционального психоэмоционального состояния у курсантов – военных летчиков женского пола (табл. 2).

Таблица 2

Результаты дифференциальной самооценки функционального психоэмоционального состояния у курсантов – летчиков женского пола 3-го курса, %

Уровни оценок психоэмоционального состояния	Шкалы психоэмоционального состояния		
	Самочувствие	Активность	Настроение
Высокая оценка	90	80	90
Средняя оценка	10	20	10
Низкая оценка	0	0	0

Из табл. 2 видно следующее:

90 % курсантов – летчиков женского пола 3-го курса – перед полётом имеют прекрасное самочувствие, полны сил и готовы к деятельности, у 10 % курсантов проявляется незначительное утомление, усталость и апатия;

активность у 80 % курсантов на высоком уровне: они энергичны, собраны, готовы к действию, с хорошим темпом мышления; у 20 % – средний уровень активности: у них некоторая рассредоточенность и снижение темпов деятельности, нет сильной увлеченности;

настроение у 90 % курсантов – летчиков женского пола – перед первым самостоятельным полетом позитивное: они уверены в себе и своих возможностях; у 10 % настроение без особого подъема: как обычно, они не имеют «радужных надежд», но и не переживают по поводу собственных неудач.

В «Опроснике незаконченных предложений» курсантам женского пола было предложено продолжить открытые фразы:

1. Моя готовность к полёту проявляется в ...
2. От полёта я ожидаю ...
3. Мои опасения в полёте ...

4. Я воспринимаю полёт как ...

5. Я выполняю задание в полёте, потому что ...

Анализ ответов, полученных в результате данного опроса, показал, что у 90 % курсантов женского пола 2017 года набора психологическая готовность к полёту проявляется на уровне антиципации – процесса предвосхищения полёта, ожидаемого как состояние восторга, гордости за себя, удовлетворённости в достижении цели, как ощущение единения себя с небом, свободы, демонстрации своих знаний.

Предвосхищающее мышление у курсантов возникло благодаря скрытому состоянию ожидания высоких результатов, благодаря субъективной оценке уровня своей теоретической и практической подготовленности, уверенности в своих знаниях и силах, решительности и стремления к победе, возможности продемонстрировать свои знания и умения как для себя, так и для других, как результата упорного труда в процессе теоретического обучения.

10 % курсантов женского пола воспринимают самостоятельный полёт спокойно, как необходимость выполнения учебного плана.

Исходя из результатов опроса, можно сделать вывод, что все 100 % курсантов женского пола уверены в своих знаниях и навыках, настроены на выполнение задания в полёте и выражают готовность приложить максимум усилий для этого. Вместе с тем 90 % из них высказали опасения, связанные с возникновением особой ситуации в полёте и в связи с этим возможной неудачи, ошибочных действий, проявления собственной невнимательности, волнения или растерянности. Очевидно, что предполагаемое возникновение «особой ситуации» в полёте обладает повышенным стрессовым воздействием на большинство обследуемых курсантов женского пола и вызывает у них эмоциональное напряжение ввиду неожиданности её возникновения и недостаточной практической подготовленности к таким ситуациям, что соответствует уровню их подготовки на данном этапе обучения. 10 % курсантов оценили свои опасения при выполнении самостоятельного полёта как минимальные.

Для выявления психоэмоционального напряжения у курсантов женского пола 2017 года набора при осуществлении ими первого самостоятельного полета было проведено анкетирование летчиков-инструкторов. Результаты анкетирования и оценка летчиками-инструкторами психоэмоционального напряжения в полёте курсантов женского пола представлены в табл. 3.

Таблица 3

Оценка психоэмоционального напряжения в полёте
курсантов женского пола 2017 года набора

Изучаемые качества		Кол-во чел.
Проявления напряжения по силе и продолжительности	Кратковременное, незначительное в начале лётной практики	9 (90 %)
	Кратковременное, незначительное при переходе к новым элементам	1 (10 %)
Форма проявления	Спокойное, адекватное поведение	10 (100 %)
Место (время) проявления	Перед посадкой в кабину	1 (10 %)
	При выруливании на ВПП	1 (10 %)
	При посадке	7 (70 %)
Внешние признаки напряжения	Изменение цвета лица	1 (10 %)
	Несоразмерность движений, суетливость	3 (30 %)
	Нарушение переключения внимания, ошибочное считывание показателей приборов	2 (20 %)
	Отсутствие признаков	4 (40 %)
Причины напряжения	Повышенная впечатлительность	8 (80 %)
Необходимость психологической коррекции	В помощи психолога не нуждается	10 (100 %)

Из данных табл. 3 видно, что, по оценке лётчиков-инструкторов, у всех курсантов – летчиков женского пола 2017 года набора – психоэмоциональное напряжение проявляется кратковременно, незначительно и только в начале лётной практики, при этом сохраняется спокойное, адекватное поведение. Психоэмоциональное напряжение проявляется в основном при выполнении посадки самолёта у 70 % курсантов, перед посадкой в кабину – у 10 %, в кабине при выруливании на взлётно-посадочную полосу – у 10 %. Причина психоэмоционального напряжения у большинства курсантов (80 %) – повышенная впечатлительность. Но необходимости психологической коррекции эмоционального состояния курсантов женского пола, по мнению лётчиков-инструкторов, нет, никто из курсантов в помощи психолога не нуждается.

Для оценки техники пилотирования на первоначальной летной подготовке был использован экспертный метод оценки по ТЭО, в котором за основу взято эмоционально-чувственное отношение летчика-инструктора к качеству управления летательным аппаратом курсантом. Данный метод ТЭО (таблица эмоциональной оценки), разработанный В.И. Цуваровым, является универсальным и пригодным для оценки любых объектов, в том числе и техники пилотирования.

По результатам экспертной оценки видно, что лётчики-инструкторы оценили поведение в полёте курсантов женского пола 3-го курса обучения на «отлично» – 5 человек (50 %); на оценку «хорошо» – 3 человека (30 %); на «почти хорошо» – 2 человека (20 %).

Таким образом, исследование выявило психологическую готовность курсантов женского пола к самостоятельному полёту на самолёте Л-410, которая положительно сказалась на успешности прохождения ими первоначальной летной практики и подтвердилась результатами, представленными в табл. 4.

Успешность прохождения летной практики курсантами женского пола определялась экспертной оценкой лётчика-инструктора в виде градаций, характеризующих курсанта по его летным способностям и качеству летной подготовки, которые соответствуют требованиям военной летной деятельности:

сильный курсант имеет высокие и очень высокие лётные способности, он относится к первой группе по успешности обучения и соответствует экспертной оценке «сильный»;

курсант, обладающий хорошими и выше средних способностями, относится ко второй группе успешности обучения и соответствует экспертной оценке «выше среднего»;

к третьей группе успешности обучения относится курсант со средними летными способностями, экспертная оценка – «средний»;

курсанты с низкими, очень низкими и ниже среднего уровня летными способностями относятся к четвертой группе успешности обучения и получают экспертные оценки соответственно «слабый» и «ниже среднего».

Таблица 4

Количественное распределение курсантов женского пола 2017 года набора по группам успешности прохождения лётной практики на самолёте Л-410

Выборка курсантов (количество/процент)	Количество человек			
	1-я группа («сильный»)	2-я группа («выше среднего»)	3-я группа («средний»)	4-я группа («ниже среднего», «слабый»)
11	1	8	2	0
100 %	9,1	72,7	18,2	0

Проведённые мероприятия по психологическому и психофизиологическому сопровождению обучения курсантов женского пола показали свою необходимость для достижения необходимого уровня их психологической готовности к выполнению самостоятельных полётов на военном самолёте.

Выводы

Психологическую готовность курсанта к выполнению первого самостоятельного полёта можно охарактеризовать как психическое и активно-действенное состояние, которое проявляется в мобилизации

психофизиологического и психологического ресурса личности на выполнение полёта.

Психологическая готовность курсанта военного летного училища к первому самостоятельному полету должна рассматриваться как часть профессионального становления и развития личности военного летчика и пониматься как сложное комплексное интегративное образование, представляющее динамическую структуру и включающее большое многообразие различных компонентов. Сформированность этих компонентов позволила обеспечить достаточно высокий уровень психологической готовности к первому самостоятельному полёту у курсантов – военных летчиков женского пола 3-го курса КВВАУЛ, что подтверждается результатами данного исследования.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 317 с.
2. Благинин А.А., Бар Н.С., Котов О.В. Исследование личности в психологии и физиологии: учебно-метод. пособие. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. 324 с.
3. Ветвицкая С.М., Бриллиант Е.В. Принцип интегратизма в формировании психологической готовности студента к профессиональной деятельности в сфере железнодорожного транспорта // Фундаментальные исследования. 2014. № 5–3. С. 597–599.
4. Гандер Д.В., Алексеенко, М.С. Психология лётного труда: монография. М.: Изд-во СГУ, 2013. 267 с.
5. Крутецкий В.А. Психология. М.: Просвещение, 1986. 336 с.
6. Корчемный П.А. Психология лётного обучения. М.: Воениздат, 1986. 136 с.
7. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984. 175 с.
8. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха; пер. с англ. СПб.: Питер, 2006. 1096 с.
9. Сосновский Б.А. Мотив и смысл: психолого-педагогическое исследование. М.: Прометей, 1993. 200 с.

Об авторах:

ВЕТВИЦКАЯ Светлана Михайловна – доктор психологических наук, профессор, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела, ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» (350090, Краснодар-5, ул. Дзержинского, д. 135); e-mail: vetvickaya.svetlana@mail.ru

МАЛЬЧИНСКИЙ Федор Валентинович – кандидат психологических наук, начальник научно-исследовательского отдела, ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» (350090,

Краснодар-5, ул. Дзержинского, д. 135); e-mail: nil.pfl@yandex.ru

RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR THE FIRST INDEPENDENT FLIGHT BY FEMALE MILITARY PILOTS CADETS

S.M. Vetvitskaya, F.V. Malchinsky

Krasnodar Higher Military Aviation School of pilots named after Hero of the Soviet
Union A.K. Serov, Krasnodar, Russia

The article discusses the features of psychological readiness of female cadets of the military flight school for the first independent flight. The results of the study obtained using the methodology «Scale of self-assessment of anxiety level», developed by C.D. Spielberger and adapted in our country by Yu.L. Khanin, the test of differential self-assessment of functional state (SAN), the expert method of evaluation by feasibility study, developed by V.I. Tsuvarov, as well as the questionnaire of unfinished proposals, developed by the staff of the Krasnodar Higher Military Aviation School, are presented. The psychological readiness of female cadets to perform the first independent flight can be characterized as a mental and active state, which manifests itself in the mobilization of the psychophysiological and psychological resources of the individual to perform the flight. It is concluded that the psychological readiness of a cadet of a military flight school for the first independent flight should be considered as part of professional development and understood as a complex, integrated, integrative education, representing a dynamic structure and including a wide variety of different components that affect the quality of the flight task.

Keywords: *military flight school cadet; first independent flight; anticipation; aviation psychology; psychological readiness; female cadet.*

УДК 378.14:614.47
Doi:10.26456/vtsped/2022.1.076

ОТНОШЕНИЕ К ВАКЦИНОПРОФИЛАКТИКЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЕТАКОМПЕТЕНЦИЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ СУБЪЕКТОВ ТРУДА

Н.Н. Демиденко, Н.М. Шверина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Вопросы безопасности являются особенно важными в связи с актуальными вызовами в отношении здоровья, профессиональной деятельности и жизни человека. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» обладает существенным ресурсом развития метакомпетенций у студентов как будущих субъектов труда. Представлены результаты исследования, цель которого – изучение отношения студентов к вакцинопрофилактике как отражение уровня сформированности метакомпетенций будущих специалистов. Проанализированы психологические причины отказа от вакцинации, дается представление об уровне сформированности метакомпетенций обучающихся как будущих субъектов труда в вопросах безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: *безопасность жизнедеятельности, метакомпетенции, будущий субъект труда, вакцинопрофилактика, коронавирусная инфекция.*

Введение. «Проблема безопасности социума существовала с момента его возникновения, она существует сегодня и будет существовать, пока существует человечество» [2, с. 102]. Актуальность исследования безопасности жизнедеятельности (БЖД) в психологии труда определяется тем, что за последние годы исследования в данной области практически не проводились или они были узконаправленными на определенные виды трудовой деятельности. Отметим, что в прикладном аспекте все большую роль играет адаптивность будущего субъекта труда в его готовности к принятию решений не только в жизни, но и в работе. Опасность для человечества представляют три типа угроз: стихийные бедствия, профессиональная некомпетентность и социальные проблемы [1]. К третьему типу угроз можно отнести и новую коронавирусную инфекцию, так как она вызвала биолого-социальную чрезвычайную ситуацию (ЧС) во всем мире.

Масштаб текущей пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 заставляет задуматься относительно универсальности компетенций БЖД человека как субъекта любого вида труда. Отмечается, что инструментарии борьбы с проблемой определены, меры профилактики

известны, складывается сложная социально-психологическая ситуация, влияющая на психологическое состояние трудовой деятельности. Вал дезинформации, агрессивного отрицания и антинаучной пропаганды стратифицируют общество, тормозят выход из кризиса. «Эта проблема также пандемична и в той или иной степени наблюдается повсеместно» [3, с. 137]. В связи с этим становится особенно актуальным психологическое исследование отношения студентов к вакцинопрофилактике COVID-19, что имеет большое значение для получения данных относительно развития у будущих субъектов труда метакомпетенций безопасности жизнедеятельности, которые в современных условиях можно определять как универсальные профессионально важные качества.

В психологии труда актуальным является вопрос относительно сущности метакомпетенций. Многие исследователи дают разные определения этому феномену. Так, Л.М. Ордобоева раскрывает понятие метакомпетенции как способности к быстрой адаптации, приспособления к новым условиям, готовности к непрерывному обучению, образованию, готовности к переносу имеющихся знаний, умений, способностей на новые объекты деятельности [4, с. 151]. С. Панченко в своих исследованиях определяет метакомпетентность как систему, способную управлять знаниями, информацией, интеллектуальным развитием и рефлексивными механизмами не только в процессе обучения, но и в будущей профессиональной сфере [5]. Джон Флейвелл (John Flavell) определял метакомпетенции как способность анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своей познавательной деятельностью [6]. К метакомпетенциям относят большое количество различных умений, навыков, характеристик личности. В сфере безопасности жизнедеятельности следует выделить те метакомпетенции, которые в первую очередь обеспечивают безопасную жизнь и деятельность человека и лежат в основе любой профессии. К ним можно отнести самоконтроль и персональную ответственность, способность самостоятельно мыслить и принимать решения, критичность, уверенность в себе и отсутствие чувства беспомощности. В условиях ЧС большое значение имеют такие качества личности, как установка на взаимный выигрыш, способность побуждать других людей вместе достигать цели и отношение к правилам как указателям желательного способа поведения.

С нашей точки зрения, в контексте психологии труда метакомпетенции безопасности жизнедеятельности – это системная организация психических структур личности на уровне представлений, знаний, умений, навыков и профессионально значимых качеств будущего субъекта труда, формирующая универсальную основу профессиональной деятельности и обеспечивающая безопасное

профессиональное (профессионально-ориентированное) поведение. Результатом определенного уровня развития метакомпетенций безопасности жизнедеятельности выступает отношение субъекта к значимым событиям и последующие действия.

Цель исследования – на примере отношения к вакцинопрофилактике COVID-19 изучить сформированность метакомпетенций безопасности жизнедеятельности у студентов как будущих субъектов труда на уровне представлений, знаний, умений и навыков.

База и методы исследования. Кафедра «Психология труда и клиническая психология» совместно с кафедрой «Безопасность жизнедеятельности» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» провели исследование, в котором принял участие 261 студент 1-го курса, изучающие дисциплину «Безопасность жизнедеятельности», из них 159 женщин и 102 мужчины в возрасте от 17 до 24 лет.

Для изучения сформированности метакомпетенций безопасности жизнедеятельности была использована авторская анкета, разработанная преподавателями кафедры «Безопасность жизнедеятельности». Анкета включала ряд вопросов, касающихся профилактики коронавирусной инфекции, числа привитых и непривитых студентов и причин отказа от прививок.

Результаты и их обсуждение. Обучение в вузе как определенный этап профессионализации проходят обучающиеся, находящиеся на разных возрастных этапах онтогенеза. Характеристика выборки по критерию возраста будущих субъектов труда представлена на рис. 1.

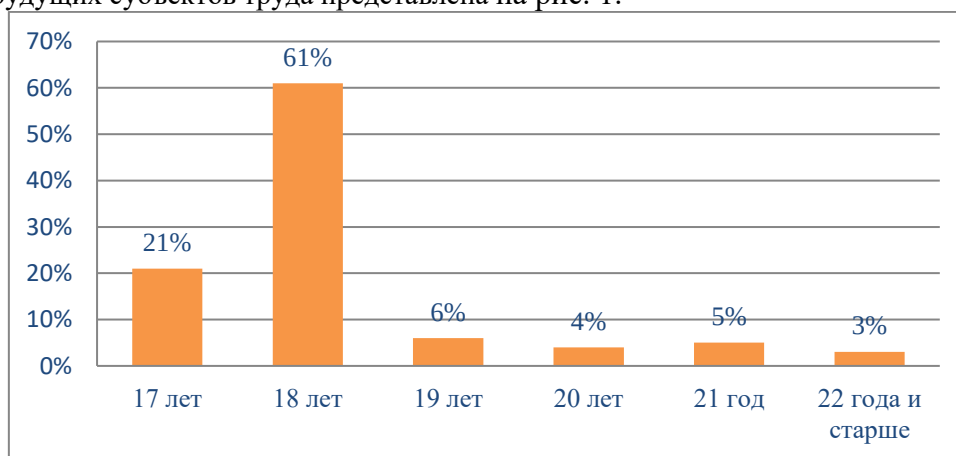


Рис. 1. Характеристика выборки по критерию возраста будущих субъектов труда, %

Анализ данных относительно представлений и знаний о путях распространения и мерах профилактики новой коронавирусной инфекции показал, что большинство опрошенных знают о путях распространения (241 человек, или 92 %) и мерах профилактики новой коронавирусной инфекции (рис. 2).

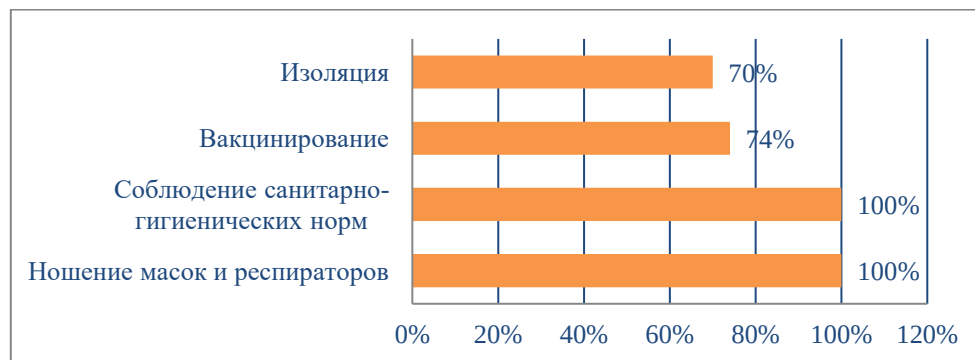


Рис. 2. Данные об уровне знаний будущих субъектов труда о способах профилактики коронавирусной инфекции, %

Исследование показало высокий уровень осведомленности будущих трудящихся в различных сферах профессиональной деятельности относительно распространения и способах профилактики коронавирусной инфекции. Несмотря на эти знания, только 25 % опрошенных респондентов были привиты, а 75 % студентов оказались непривиты.

Эти данные говорят о том, что в повседневной жизни молодые люди не применяют теоретические знания, а следовательно, у них не развито чувство самоконтроля и персональной ответственности, что объективно скажется на результатах работы в случае, если показатели останутся теми же к началу трудовой деятельности.

Следует заметить, что данный результат был предсказуем, так как в июле и августе 2021 года в университете была организована вакцинация для сотрудников и студентов и число студентов, сделавших прививку, было незначительное. Для невакцинированных студентов в анкете был сформулирован вопрос – «Если Вы не прививались, то укажите причину отказа от вакцинации» – и предложены несколько вариантов ответа, при этом они могли выбрать несколько ответов из числа предложенных. Основная идея заключалась в изучении психологических причин отказа от прививок, что косвенно позволяло бы характеризовать уровень развития метакомпетенций – универсальных профессионально значимых характеристик студентов как будущих профессионалов в контексте безопасности жизнедеятельности. Результаты ответов на данный вопрос представлены на рис. 3.

Итак, анализ эмпирических данных показывает, что 21,4 % респондентов были моложе 18 лет, у них была объективная причина отказа от вакцинации. Следует отметить, что помимо возраста как основной причины отказа 14,5 % студентов данной возрастной группы также указали и другие причины отказа, такие как боязнь нежелательной реакции на введение вакцины и что в СМИ много отрицательной информации о последствиях прививок.



Рис. 3. Данные о причинах отказа от вакцинации студентов – будущих субъектов труда, %

Из этого можно сделать вывод, что и при достижении ими 18-летнего возраста эти студенты, скорее всего, не станут прививаться. 24,5 % респондентов указали на то, что они переболели данным заболеванием и у них есть иммунитет. Однако следует сказать, что официальная статистика по университету не дает таких больших цифр о переболевших. Скорее всего, подсознательно студенты понимают, что быть непривитым – это неправильно, и специально выбирали данный ответ, чтобы тем самым снять все вопросы об отказе от прививок. Больше всего (34,4 %) студенты боятся нежелательной реакции на прививку, что можно трактовать так: респонденты демонстрируют чувство беспомощности, неуверенности в себе. 12,2 % студентов объясняют нежелание прививаться тем, что в СМИ много отрицательной информации о последствиях прививок. Неудивительно то, что для современных молодых людей основным источником информации является интернет. Но, как известно, полученная таким путем информация часто является неверной, когда нежелательные эффекты преувеличиваются, а положительные игнорируются. Эти данные говорят о недостаточном развитии критичности и самостоятельности мышления.

Данный вывод подтверждается и выбором ответов в категории «Другое» (укажите свою причину отказа). 26 человек (10 %) указали свои

причины отказа от прививок. Из них только 8 человек (3,06 %) отметили медицинский отвод по состоянию здоровья. Остальные 18 человек (7,9 %) указали следующие причины: часто болею ОРВИ, не успеваю вылечиться (2 человека); малая практика применения вакцин, возможны побочные эффекты (5 человек); много смертей родственников и знакомых от прививок (5 человек); не верю власти и пропаганде правительства (3 человека); берегусь злосчастных новомодных уколов (2 человека); это плохо для иностранных граждан (1 человек).

Из анализа результатов опроса можно сделать вывод о том, что некоторые респонденты придумывают самые невероятные причины отказа, что говорит о своеобразном психологическом барьере, не позволяющем им сделать правильный выбор в пользу вакцинации.

Отдельные респонденты считают, что не заболеют, потому что «они носят маски и являются молодыми людьми, а молодые люди COVID-19 не болеют» (4,2 и 3,06 % соответственно). Эти данные могут свидетельствовать об определенной инфантильности студентов в вопросах безопасного поведения и сохранения жизни и здоровья.

На вопрос «Что может заставить Вас сделать прививку» больше всего (47 %) респондентов выбрали ответ, что это введение обязательной вакцинации. Еще 37 % студентов считают, что заставить прививаться помогут разъяснения о пользе и безопасности вакцинации. И только 14 % думают, что тяжелая болезнь или смерть близких людей может изменить их отношение к вакцинации. Сводные данные представлены на рис. 4.



Рис. 4. Сводные данные ответа на вопрос о причинах, которые могут заставить сделать прививку

Эти данные говорят о том, что большинство будущих субъектов труда, согласных с обязательной вакцинацией, не имеют самостоятельного мнения и готовы спокойно подчиниться указаниям вышестоящих органов. При этом 37 % респондентов готовы прислушаться к достоверной информации о пользе прививок. На основании этого можно предположить, что задача дисциплины БЖД должна, в частности, заключаться в том, чтобы помочь этим неопределившимся студентам –

будущим субъектам труда – сделать правильный выбор в пользу своей безопасности за счет целенаправленной работы по развитию метакомпетенций БЖД. Особое внимание в плане формирования метакомпетенций требуют студенты, которые являются антиваксерами.

Анализ результатов проведенного исследования по изучению сформированности метакомпетенций в области безопасности у будущих субъектов труда показал следующее: студенты обладают теоретическими знаниями по проблемам COVID-19, так как на занятиях по БЖД они изучали данную тему, однако только 25 % были вакцинированы; у большей части будущих субъектов труда не сформированы метакомпетенции БЖД, такие как установка на взаимный выигрыш, способность вместе достигать цели, самостоятельности и другие, которые обеспечивают безопасное поведение в трудовой деятельности и повседневной жизни.

Выводы:

1. Определение и решение проблем, возникающих при формировании метакомпетенций у обучающихся как будущих субъектов труда, требуют переосмысления и изменения образовательной парадигмы в области БЖД.

2. Важной задачей профессионального образования в области БЖД является формирование у студентов метакомпетенций, которые должны способствовать ясному пониманию целей их деятельности, осознанной мотивации получения профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, а также развитию личностных профессионально важных качеств.

3. Необходимо дальнейшее психологическое исследование феномена метакомпетенций безопасности жизнедеятельности как универсальной основы развития сознания будущего субъекта труда.

Список литературы

1. Безносков Д.С. Психология безопасности в ситуации террористического акта // Психология труда и управления как ресурс развития общества в условиях глобальных изменений: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию факультета психологии Тверского государственного университета. Тверь, 26–29 сентября 2018 года. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 277–279.
2. Губанов В.М. К вопросу о востребованности безопасности жизнедеятельности современным российским обществом // 30 лет становлению и развитию образования в области безопасности жизнедеятельности: мат. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 17 ноября 2021 года. Казань: ООО «Бук», 2021. С. 102–107.
3. Кабиров Т.Р., Кузнецова Н.О., Полянская А.И. Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности глазами студентов педагогического вуза / // 30 лет становлению и развитию образования в области безопасности

- жизнедеятельности: материалы науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 17 ноября 2021 года. Казань: ООО «Бук», 2021. С. 137–139.
4. Ордобоева Л.М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 14(700). С. 144–153.
 5. Панченко С. Необходимость формирования метакомпетенций для успешной социализации будущих молодых специалистов. // Международный образовательный портал. 2017. URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/neobhdimost-formirovaniya-metakompetencii-dlja-uspeshnoi-socializaci-buduschih-molodyh-specialistov.html> (дата обращения 14.01.2022).
 6. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1976. P. 231–235.

Об авторах:

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология труда и клиническая психология», доцент ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: nndem@list.ru

ШВЕРИНА Надежда Михайловна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Shverina.NM@tversu.ru

ATTITUDE TO VACCINOPROPHYLAXIS AS A REFLECTION OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF LIFE SAFETY META-COMPETENCIES IN FUTURE LABOR SUBJECTS

N.N. Demidenko, N.M. Shverina

Tver State University, Tver, Russia

Safety issues are particularly important in connection with current challenges in relation to health, professional activity and human life. The discipline «Life safety» has a significant resource for the development of meta-competencies among students as future subjects of labor. The results of the study are presented, the purpose of which is to study the attitude of students to vaccination as a reflection of the level of metacompetencies of future specialists. The psychological reasons for refusal of vaccination are analyzed, an idea is given about the level of formation of students' meta-competencies as future subjects of labor in matters of life safety.

Keywords: *life safety, meta-competencies, future worker, vaccinal prevention, coronavirus infection.*

УДК 159.9.072

Doi: 10.26456/vtsped/2022.1.084

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н.В. Копылова, Ю.В. Михайлюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Представлено эмпирическое исследование студентов 1–6-х курсов Белорусского государственного медицинского университета лечебного, педиатрического, стоматологического и медико-профилактического факультетов. Получены результаты исследования психологических характеристик коммуникативной компетентности: эмпатии, толерантности, умения управлять эмоциями в общении, коммуникативного контроля, общительности и стилей реагирования в конфликтных ситуациях у студентов-медиков по методикам М. Снайдера, Н.П. Фетискина, Г.М. Мануйлова, В.В. Козлова, В.В. Бойко, К. Томаса. Установлены различия в психологических характеристиках коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность студента, коммуникативная толерантность, коммуникативный контроль, умения управлять эмоциями, коммуникативная установка, эмпатия, стили реагирования в конфликтных ситуациях.

Коммуникативная компетентность специалиста медицинского профиля определяется не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и способностью правильно организовать дифференцированное общение с пациентами, их родственниками и медицинским персоналом. От того, насколько быстро сумеет студент медицинского учреждения высшего образования научиться технологии конструктивного общения, установлению и поддержанию отношений в условиях учреждения здравоохранения, во многом зависит его профессиональная успешность как врача и уровень комфортности его собственного психологического состояния. Этап профессионализации является сензитивным периодом формирования необходимых профессионально важных качеств. Вместе с тем исследования последних лет показали, что студенты испытывают коммуникативные трудности не только в профессиональной деятельности, но и в социуме: недостаточно владеют необходимым арсеналом знаний в сфере общения, не всегда готовы к своевременному и эффективному использованию многообразных вербальных и невербальных средств воздействия на состояние пациента.

В настоящее время сформировалось мнение о том, что успех

медицинского работника зависит лишь от мастерства врача, применяемых им технологий и оборудования. Практика показывает, что не только это является важными компонентами успешности. Даже при большом опыте работы и новейшем оборудовании врач не всегда способен вызвать доверие к себе и проводимому им лечению. На выбор врача пациентом влияют личностные качества этого специалиста: обаяние, умение проявить внимание, управлять эмоциями, сочувствие к пациенту, умение вести диалог с ним, т. е. очень важна коммуникативная составляющая профессиональной деятельности врача. Отсутствие навыков коммуникации может привести к возникновению барьеров во взаимодействии с пациентами, конфликтам, жалобам, и, как следствие, снижается качество лечения и формируется неудовлетворённость врача своей профессией. Поэтому еще на этапе обучения следует исходить из того, что уровень образования будущих специалистов определяется не только объемом знаний и готовностью к практической деятельности, но и умением слушать, «читать» невербальный язык коммуникации, формулировать вопросы, строить беседу, устанавливать эмпатийные отношения с пациентами, их родственниками, что характеризует коммуникативную компетентность [5].

Важно также владение собственными эмоциями, способность сохранять уверенность, контролировать свои реакции и поведение в целом. Адекватная коммуникация предполагает правильное понимание больного и соответствующее реагирование на его поведение.

Таким образом, коммуникативная компетентность у студентов-медиков предполагает не только наличие психологических знаний, но и сформированность некоторых специальных навыков: умения устанавливать контакт, слушать, «читать» невербальный язык коммуникации, строить беседу, формулировать вопросы. Важно также владение собственными эмоциями, способность сохранять уверенность, контролировать свои реакции и поведение в целом.

В связи с этим к числу психологических характеристик коммуникативной компетентности у специалиста медицинского профиля можно отнести *коммуникативную толерантность*. В профессиональной деятельности медицинского работника коммуникативная толерантность – это одно из важнейших профессиональных качеств, смысл которой выражается в высоком уровне межличностного взаимодействия на основе социальных, психологических и культурных особенностей больного на всех этапах терапевтического союза, которая обеспечивает эффективность общения с разными категориями пациентов [4].

Важной психологической характеристикой, обеспечивающей коммуникативную компетентность специалиста медицинского профиля, является *эмоциональная стабильность*, уравновешенность при отсутствии импульсивности и чрезмерной эмоциональной экспрессивности, с сохранением контроля над эмоциональными реакциями и поведением.

С точки зрения В.Б. Молотова-Лучанского, под эмоциональной стабильностью следует понимать и невосприимчивость к эмоциогенным факторам (наряду со способностью контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции) [4]. В.А. Лабунская связывает эмоциональную нестабильность с неустойчивостью настроений и эмоций [2]. По мнению Е.В. Баландиной, под эмоциональной нестабильностью понимается интегративное личностное свойство, отражающее предрасположенность человека к нарушению эмоционального равновесия, включающее в число показателей этого свойства повышенную тревожность, фрустрированность, страхи, нейротизм [1].

В целом стоит констатировать, что данная характеристика помогает медицинскому работнику во взаимоотношениях с пациентами избегать психологических срывов и конфликтов. Так, интенсивные эмоциональные реакции не только разрушают доверие больного, пугают и настораживают его, но и утомляют, а душевное равновесие врача, его спокойная доброжелательность, эмоциональная стабильность – напротив – вызывают у пациента чувство надежности, способствуют установлению доверительных отношений.

Психологическим качеством, обеспечивающим адекватную коммуникацию в системе взаимоотношений «врач – больной», является *эмпатия*, способность к сочувствию, сопереживанию, состраданию, так называемая психологическая включенность в мир переживаний больного. Эмоциональное соучастие помогает установить психологический контакт с больным, получить более полную и точную информацию о нем, о его состоянии, внушить уверенность в компетентности врача, адекватности осуществляемого им лечебно-диагностического процесса, вселить веру в выздоровление.

Таким образом, эмпатические качества специалиста медицинского профиля могут быть полезны в случаях несоответствия предъявляемых больным субъективных признаков тех или иных симптомов объективной клинической картины заболевания при симулятивном поведении.

В основе формирования коммуникативной компетентности лежит такая психологическая характеристика личности, как *стремление находиться вместе с другими людьми*, устанавливать эмоциональные взаимоотношения с окружающими, быть включенным в систему межличностных взаимоотношений. Аффилиация представляет собой психическое явление, мотив, побуждение, намерение, стремление к другим людям. В ее основе лежит внутренняя потребность человека в эмоциональных и доверительных контактах, являющаяся движущей стороной общения. Как правило, она проявляется в стремлении установить близкие отношения, участвовать в совместных действиях, целью которых является процесс общения, приносящий удовлетворение. Вместе с тем понятие «потребность в аффилиации» в различных работах

тракуется неоднозначно. В определении «аффилиация» можно выявить две стороны проявления мотива аффилиации: потребность в личностном общении и потребность в присоединении, принадлежности к группе. В первой подчеркивается доверительность отношений, потребность в эмоциональных контактах, характеризующаяся ощущением эмоциональной близости, теплоты. Во второй подчеркивается потребность человека в социальных контактах, принадлежности к определенной группе, при этом подчеркивается стремление искать общества других вне зависимости от чувств, которые испытываешь к референтной группе [5].

Отметим, что в работе врача, отличающейся длительностью и интенсивностью разнообразных социальных контактов, эта черта помогает сохранить живое заинтересованное отношение к пациентам, стремление помогать им и сотрудничать с ними, а также защищает от профессиональных деформаций, равнодушия и формализма [7].

Установлено, что психологической характеристикой, участвующей в формировании коммуникативной компетентности специалиста медицинского профиля, является и *сенситивность к отвержению*. Способность воспринимать негативное отношение окружающих, в частности пациентов, которое может возникать на определенных этапах лечения, предоставляет врачу своеобразную «обратную связь», позволяющую ему корректировать свое поведение во взаимоотношениях с больным. Сензитивность к отвержению не должна быть слишком высокой, иначе она способствует снижению самооценки врача, блокирует его аффилиативную потребность и в целом снижает адаптивные и компенсаторные возможности [9].

К необходимой психологической характеристике коммуникативной компетентности у специалиста медицинского профиля можно отнести *способность к управлению конфликтами*, возникающими в ходе выполнения профессиональной деятельности, что предполагает своевременное выявление конфликтной ситуации, понимание ее возможных причин и этимологии, поиск и апробацию способов урегулирования, инициативу и активность в применении механизмов разрешения. Обобщая, можно сказать, что данная способность заключается в сознательном выборе методов управления конфликтом и адекватной стратегии поведения [8].

Таким образом, необходимость выяснения сущности и особенностей психологических характеристик коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей явилась основным содержанием данного исследования.

В качестве респондентов была выбрана группа студентов 1–6-го курсов УО «Белорусский государственный медицинский университет» общей численностью 713 человек в возрасте от 16 до 29 лет, среди которых 88 юношей и 625 девушек. В зависимости от факультета

испытуемые были разделены на 4 группы респондентов: первая группа – студенты лечебного факультета (181 человек), вторая – студенты педиатрического (181 человек), третья – студенты стоматологического (150 человек), четвертая группа была представлена студентами медико-профилактического факультета (201 человек).

Для изучения коммуникативного контроля у испытуемых применялась методика М. Снайдера «Оценка самоконтроля в общении». В ходе исследования было выявлено, что 13 % респондентов имеют низкий коммуникативный контроль, у 54 % студентов отмечен средний уровень коммуникативного контроля, а у 33 % – высокий уровень. Преобладание среднего уровня коммуникативного контроля отмечается у студентов всех факультетов, что обусловлено длительным и регулярным общением с пациентами и коллегами в ходе образовательного процесса. Такая особенность подготовки будущих врачей составляет основу для формирования их компетентности, развития навыков правильно строить отношения с больными, оставаясь в рамках этих отношений. При этом значимых различий ($p \leq 0,05$) по уровню коммуникативного контроля между студентами различных факультетов не выявлено.

С целью исследования коммуникативной компетентности применялась методика «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (Н.П. Фетискин, Г.М. Мануйлов, В.В. Козлов), которая позволяет изучить способности устанавливать контакт, разрешать межличностные проблемы, адекватно выражать собственную позицию и возможность работать в команде.

Полученные данные свидетельствуют о том, что только для 5 % характерен низкий уровень коммуникативной компетентности, у 41 % этот показатель имеет среднее значение, а у 54 % – высокое. Таким образом, 95 % студентов-медиков способны устанавливать контакт на основе уважения и заинтересованности к собеседнику, высокого уровня эмпатии и самооценки. Сравнение уровня коммуникативной компетентности (по фактору А) у студентов, обучающихся по различным медицинским специальностям, показало, что у них преобладает высокий уровень коммуникативной компетентности.

Статистический анализ свидетельствует о том, что значимых различий ($p \leq 0,05$) между студентами стоматологического, медико-профилактического, педиатрического и лечебного факультетов по уровню коммуникативной социальной компетентности не выявлено.

Методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В.В. Бойко) позволяет в данном исследовании выявить умения управлять эмоциями в общении. Установлено, что 33 % респондентов характеризуются высоким уровнем эмоциональных барьеров в межличностном общении, что свидетельствует об отсутствии эмоциональных проблем в общении и

соответствует эффективному взаимодействию. У 41 % студентов наблюдается средний уровень, которому присущи некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении. Низкий уровень эмоциональных барьеров в общении, который осложняет взаимодействие в системе «врач – пациент», выявлен у 26 % испытуемых. Такой уровень наиболее характерен для студентов стоматологического (30 %) и медико-профилактического факультетов (26 %). Это свидетельствует о неумении управлять эмоциями, доминировании негативных эмоций, нежелании сближаться с людьми на эмоциональной основе. В меньшей степени выражены эмоциональные барьеры у студентов педиатрического (23 %) и лечебного факультетов (24 %).

В целом, несмотря на некоторые межфакультетские различия по изученному показателю, следует констатировать, что более половины студентов-медиков (77 %) имеют высокий (33 %) и средний уровень (41 %) эмоциональных барьеров, что свидетельствует о полном отсутствии проблем с эмоциями при общении и соответствует эффективному взаимодействию в системе «врач – пациент», и у 26 % испытуемых было выявлено наличие эмоциональных барьеров в межличностном общении в контексте коммуникативной компетентности будущих врачей, что говорит о необходимости улучшения качества преподавания по психологическим дисциплинам и навыкам коммуникации [3].

Для исследования эмпатии как необходимого свойства личности в контексте изучения основных психологических характеристик коммуникативной компетентности применялась методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко).

В результате проведенного исследования у 75 % студентов выявлен низкий уровень эмпатии, у 24 % – средний и у 1 % – высокий уровень эмпатии. Установлено, что для эффективного профессионального общения важнее всего не постоянное сопереживание пациенту, а владение «действенной эмпатией», то есть показатель эмпатийности не должен быть слишком высоким, иначе решение других задач врачебной деятельности (постановка диагноза, оказание лечебной помощи) будет затруднено, а иногда и невозможно.

При высоком уровне эмпатии врачу свойственно болезненно развитое сопереживание, тонкое реагирование на настроение собеседника, наличие чувства вины из-за опасения причинить другим людям беспокойство, повышенная психологическая уязвимость и ранимость. Эти качества препятствуют выполнению профессионального ролевого поведения вследствие эмоциональных перегрузок и физического истощения.

Статистически не установлено значимых различий ($p \leq 0,05$) уровня эмпатических способностей между студентами стоматологического, медико-профилактического, педиатрического и лечебного факультетов.

Вместе с тем у студентов стоматологического факультета наиболее сформированным оказался рациональный канал эмпатии, а наименее интуитивный; у испытуемых лечебного, педиатрического и медико-профилактического факультетов наиболее сформирован эмоциональный канал, а наименее – интуитивный.

Определение уровня общительности у студентов осуществлялось с использованием методики В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности».

Высокий и средний уровни общительности имеют 48 % и 51 % опрошенных соответственно. Эти студенты способны легко устанавливать контакт, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, охотно знакомятся с новыми людьми.

Сравнение выраженности уровня общительности у студентов различных медицинских специальностей свидетельствует о том, что на стоматологическом (49 %) и медико-профилактическом факультетах (52 %) преобладает высокий уровень общительности, а на педиатрическом (55 %) и лечебном (53 %) факультетах наиболее представлен средний уровень общительности [2].

Для определения уровня коммуникативной толерантности у студентов использовалась методика В.В. Бойко «Диагностика коммуникативной толерантности».

В ходе проведённого исследования было установлено, что 45 % респондентов имеют высокий уровень коммуникативной толерантности. Демонстрация высокого уровня коммуникативной толерантности характерна для особого, так называемого синергического коммуникативного стиля. Синергический стиль (от греческого *synergeia* – сотрудничество) отличается тем, что будущий врач своей манерой взаимодействия с больным способствует объединению и повышению эффективности общения и совместной деятельности. В целом для данной категории студентов характерно проявление уважения, доброжелательности и терпимого отношения к пациентам; установление равноправных отношений, основанных на взаимном доверии, заинтересованности, стремлении понять другого; сдержанность при столкновении с некоммуникабельными качествами пациентов, такими как высокомерие, грубость, хамство и др. [3].

Средний уровень выявлен у 54 % опрошенных, что свидетельствует об умении находить общий язык с больными, темы для общения с разными категориями людей в различных ситуациях, умении слушать собеседника, отсутствии агрессии по отношению к окружающим людям, высокой адаптивности. И 1 % студентов имеют низкий уровень коммуникативной толерантности, который выражается в активных деструктивных формах поведения будущего врача при взаимодействии с больными, в провокации конфликтов и демонстрации неумения приспосабливаться в общении, неумения скрывать или сглаживать неприятные чувства, а также наблюдается избирательное

проявление толерантности в общении.

Сравнение уровня коммуникативной толерантности у представителей различных факультетов показало, что у студентов всех факультетов преобладает средний и высокий уровень, а у студентов стоматологического, медико-профилактического и педиатрического факультетов наблюдается и низкий уровень коммуникативной толерантности.

С целью определения стратегий поведения студентов-медиков в конфликтных ситуациях использовалась методика «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (К. Томаса).

Как показали результаты исследования, доминирующая стратегия реагирования в конфликте у студентов-медиков – это компромисс (среднее значение по выборке – 8,12 балла).

Компромисс предполагает урегулирование разногласий на основе взаимных уступок, при этом достигается частичное удовлетворения интересов обеих сторон. Иногда компромисс является единственным возможным и наилучшим мирным вариантом выхода из конфликта. Исследователи конфликтного поведения отмечают, что компромисс является лишь временным выходом, поскольку ни одна из сторон не удовлетворяет свои интересы полностью и основа для конфликта остается. Если же компромисс не является равным для обеих сторон, а одна из них уступает больше, чем другая, то риск возобновления конфликта становится выше. Компромисс наиболее эффективен в следующих условиях: когда у участников конфликта одинаковая власть и они имеют взаимоисключающие интересы; когда требуется быстрое или временное решение; когда другие подходы оказались неэффективными; когда компромисс позволяет сохранить взаимоотношения.

Выявленные значимые различия между студентами по шкале «компромисс» показали дифференцированный способ поведения в конфликтной ситуации. В частности, было установлено, что результаты студентов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов выше, чем студентов медико-профилактического факультета.

Таким образом, студенты медико-профилактического факультета реже студентов других факультетов в конфликтных ситуациях идут на соглашение на основе взаимных уступок, предлагают варианты, снимающие возникшие противоречия. В то же время им в большей степени свойственны соперничество и приспособление. Можно также предположить, что такое различие в особенностях реагирования в конфликтных ситуациях обусловлено спецификой будущей врачебной деятельности студентов данной медицинской специальности, которая во многом связана с выполнением функций мониторинга и контроля, что предполагает приоритет следования нормам и правилам вместо попыток нахождения компромисса. В целом можно предположить, что в силу особенностей своей профессиональной деятельности студенты

лечебного факультета в большей степени ориентированы на поиск компромисса в конфликтных ситуациях и не готовы провоцировать конфликт ради отстаивания своей точки зрения.

Следующей по выраженности является стратегия сотрудничества (среднее значение по выборке 7,04 балла). Сотрудничество предполагает максимальный учет интересов обеих сторон, стремление найти выгодное решение для всех участников конфликта. Сотрудничество, в отличие от компромисса, достигается на более глубоком уровне и требует гораздо больше времени и активного совместного участия в разрешении конфликта. Этот стиль наиболее эффективен в условиях, когда решение проблемы очень важно для обеих сторон.

По шкале «*сотрудничество*» было установлено, что у студентов лечебного факультета результаты выше, чем у студентов других факультетов. Соответственно, можно предположить, что студенты лечебного факультета в большей степени демонстрируют умение приходить к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон, чем студенты других факультетов. Данное качество студентов способно значительно облегчить их будущую профессиональную деятельность, связанную с большим количеством разнообразных взаимодействий в системе «врач – пациент».

Далее у опрошенных по степени выраженности отмечается стратегия *избегания* (среднее значение по выборке 6,42 балла). Она означает преобладание устойчивых тенденций в неконструктивном выборе стратегии ухода. Это может быть связано с сильным эмоциональным реагированием на конфликтные ситуации, в стремлении поскорее «избавиться» от конфликта.

Стратегия избегания в наибольшей степени характерна для студентов стоматологического факультета и в наименьшей – для студентов педиатрического факультета.

В меньшей степени присуща студентам-медикам стратегия приспособления (среднее значение по выборке 5,58 балла). Приспособление отличается склонностью смягчить конфликтное взаимодействие, сохранить гармонию существующих отношений посредством согласия с другой стороной, доверяя ей.

Анализ результатов по шкале «*приспособление*» не показал значимых различий между студентами различных факультетов. Тем не менее, можно отметить, что приспособление в наибольшей степени свойственно студентам медико-профилактического факультета и в наименьшей – студентам стоматологического факультета.

Стратегия *соперничества* в минимальной степени присуща студентам-медикам в конфликтной ситуации (среднее по выборке 2,84 балла). Соперничество – это активное поведение, направленное на удовлетворение собственных интересов без учета интересов другой

стороны. В ходе исследования было установлено, что у студентов медико-профилактического факультета показатели по данной шкале выше, чем у студентов лечебного факультета.

На основании проведенного теоретического и эмпирического исследования сформулированы следующие выводы.

1. Степень выраженности психологических характеристик коммуникативной компетентности студентов-медиков опосредуется профилем медицинской специальности.

Студенты лечебного факультета имеют средний уровень общительности: они в меньшей степени проявляют негативные эмоции по отношению к окружающим, характеризуются креативностью в общении и умением быстро приспосабливаться к внешним воздействиям. Они склонны к сочувствию и пониманию, к проявлению искреннего интереса, уважения, доброжелательности, доверия и понимания по отношению к людям, чаще демонстрируют заинтересованность в сотрудничестве и проявляют личностные навыки, необходимые для успешного взаимодействия с людьми.

У студентов стоматологического факультета выявлен высокий уровень самоуважения. Они характеризуются критическим отношением к себе, повышенным равнодушием и безразличием к переживаниям других людей, низкой гибкостью своего поведения и неумением управлять эмоциями, обладают скрытыми негативными установками по отношению к окружающим и склонны проявлять к ним определенную подозрительность.

Студенты медико-профилактического факультета в межличностных взаимодействиях склонны к соперничеству или приспособлению, реже идут на компромисс в конфликтных ситуациях. Они характеризуются высоким уровнем коммуникативной толерантности и самоуважения, умеют управлять эмоциями, обладают развитым чувством эмпатии.

Для студентов педиатрического факультета характерно чувство безусловного принятия себя и других, искреннее любопытство и интерес к новым людям и событиям, доверчивость, эмпатия и настойчивость при установлении социальных взаимоотношений. При этом они демонстрируют средний уровень общительности, который проявляется в неумении управлять эмоциями.

2. Для развития одного из важных профессиональных качеств будущего врача – коммуникативной компетентности, необходимо целенаправленно проводить психологическую подготовку специалистов в ходе их обучения, обеспечивая ее формирование и развитие.

Список литературы

1. Баландина Е.В. Коммуникативная компетентность медицинских работников // Высш. образование в России. 2006. № 11. С. 152–153.

2. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие. М. : Академия, 2001. 288 с.
3. Манулик В.А., Михайлюк Ю.В. Психологические характеристики, формирующие коммуникативную компетентность будущего врача // Инновационные образовательные технологии. Минск, 2013. № 1. С. 19–23.
4. Молотов-Лучанский В.Б. Коммуникативные навыки: учеб. пособие. Караганда, 2012. 112 с.
5. Соловьева С.Л. Личность врача: учеб.-метод. пособие. СПб., 2004. 148 с.
6. Царькова Е.А. Компетентность в контексте модернизации профобразования // Проф. образование. 2004. № 6. С. 5–6.
7. Этико-деонтологические и организационно-правовые аспекты оказания хирургической помощи в Республике Беларусь: учеб.-метод. пособие / Д. В. Чередниченко [и др.]. Минск: Белорус. гос. мед. ун-т, 2010. 97 с.
8. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность врача и ее формирование в процессе обучения в мед. вузе // Медицинские и социально-гигиенические аспекты работоспособности и здоровья населения: сб. науч. тр. / Ряз. гос. мед. ун-т. Рязань, 1994. С. 25–27.
9. Ясько Б.А. Психология личности и труда врача: курс лекций. Ростов-н/Д: Феникс, 2005. 304 с.

Об авторах:

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, Желябова, 33); e-mail: Kopylova.NV@tversu.ru

МИХАЙЛЮК Юлия Васильевна – магистр, аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, Желябова, 33); e-mail: mih-julia.80@mail.ru

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS

N.V. Kopylova¹, Y.V. Mikhaylyuk²

Tver State University, Tver, Russia

The article presents an empirical study of students of 1-6 courses of the Belarusian State Medical University of therapeutic, pediatric, dental and medical and preventive faculties. The results of the study of such psychological characteristics of communicative competence as empathy, tolerance, the ability to manage emotions in communication, communicative control, sociability and styles of response in conflict situations were obtained. Methods of M. Snider; N.P. Fetyskina, G.M. Manuilova, V.V. Kozlova, V.V. Boyko, K. Thomas were used. Differences in the psychological characteristics of the communicative competence of students of medical specialties were proved.

Keywords: *student communicative competence, communicative tolerance, communicative control, the ability to manage emotions, communicative attitude, empathy, recovery styles in conflict situations.*

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА, СТИЛЬ РУКОВОДСТВА И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОТРУДНИКОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

Ю.И. Мельник

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», Петрозаводск

Показаны результаты исследования представлений сотрудников производственного предприятия об организационной культуре и стиле руководства и их связи с удовлетворенностью трудом. Методами исследования выступали социально-психологическая диагностика и опрос. Выявлены согласованные представления сотрудников о реальной и предпочитаемой организационной культуре. Авторитарный и демократический стили руководства выступили посредником в удовлетворенности различными аспектами труда. Результаты исследования позволяют сделать заключение о позитивном характере организационной культуры на предприятии, степени соответствия стиля руководства доминирующему типу оргкультуры и показать, как это может свидетельствовать о качестве внутренней интеграции в организации.

Ключевые слова: *организационная культура, согласованность представлений, стиль руководства, удовлетворенность трудом.*

Введение

Наука управления и организационная психология рассматривают организационную культуру как важный фактор организационной эффективности. Как зарубежные, так и отечественные исследователи приводят данные о взаимосвязи тех или иных параметров организационной культуры с эффективностью деятельности организации и конкретными экономическими показателями. Обзор таких исследований представили в своей статье О.А. Мубаракшина и Н.В. Марченко [11]. Авторы провели собственное исследование влияния организационной культуры на производительность труда производственного предприятия и обнаружили, что результативность деятельности предприятия обусловлена рядом инструментов, таких как культура реализации трудового процесса, культура процесса адаптации, нематериальное вознаграждение персонала и т.д. Исследователи выделили показатели эффективной организационной культуры, которые могут выступать в качестве критериев или индикаторов оценки эффективности самой культуры и деятельности предприятия в целом. Одним из таких показателей, по мнению авторов, является соответствие фактической

организационной культуры и желаемой для сотрудников компании, что говорит об определенной согласованности организационных ценностей. На роль корпоративных ценностей и их влияние на эффективность организации указывают зарубежные исследователи организационной культуры К. Cameron и R. Quinn. На примере известных американских компаний, таких как Southwest Airlines, Wal-Mart и др., исследователи демонстрируют, что успех организации обеспечивается не только конкретными внешними условиями, но и соответствующими корпоративными ценностями [13].

Следствием повышенного интереса к феномену организационной культуры стало появление множества моделей и теорий организационной культуры как в менеджменте, так и в психологии. Многообразие теорий организационной культуры можно свести, по мнению авторов статьи «A configuration model of organizational culture», к трем подходам [14]. Первый подход основан на измерении различных показателей (параметров) организационной культуры и выявлении взаимосвязей между ними. Примером служит модель Г. Хофстеде и используемые им биполярные шкалы для оценки пяти переменных национальной культуры. Второй подход – структурный – объединяет модели, которые объясняют организационную культуру через структурные элементы и то, как эти элементы и сама культура связаны с другими структурными характеристиками организации. Как пример выступает известная уровневая модель организационной культуры Э. Шейна. Третий – типологический – подход отталкивается от изучения ключевых характеристик организационной культуры, которые потом объединяются в кластеры по определенным категориям и не обязательно связаны между собой. К третьему подходу относят все типологические модели организационной культуры К. Камерона и Р. Куинна, С. Хэнди, Л. Константина, Т. Базарова, Л. Аксеновской и др.

В нашем исследовании мы опираемся на структурно-типологический подход, в котором связываем тип организационной культуры с такими организационными факторами, как стиль руководства и удовлетворенность трудом. Выявление связей с тем или иным типом организационной культуры позволят отнести соответствующий стиль руководства и параметры удовлетворенности трудом к содержательным характеристикам данной организационной культуры.

Цель исследования: выявить представления сотрудников производственного предприятия об организационной культуре, определить согласованность этих представлений, а также сопоставить данные представления с оценкой стиля руководства, установить связи представлений об организационной культуре и стилем руководства с показателями удовлетворенности трудом.

Оценку стиля руководства со стороны сотрудников мы

рассматриваем как показатель соответствия представлений об определенном типе организационной культуры компании конкретному стилю руководства. Такое соответствие/несоответствие укажет на возможный противоречивый или непротиворечивый характер поведения руководителей и организационный контекст в целом. Так, если сотрудники оценивают стиль руководства в компании как демократический, но при этом в их представлении доминирующим типом культуры является «культура власти», то это может говорить о серьезной рассогласованности представлений у сотрудников как следствие возможной противоречивости отношений и управленческих практик внутри компании. Соотношение стиля руководства и типа организационной культуры и ее содержательных характеристик обсуждается в зарубежных [12, 13] и в отечественных работах [4, 5, 8].

Оценка степени удовлетворенности трудом и выявление взаимосвязей с типом организационной культуры в представлениях сотрудников позволит выявить положительный или отрицательный характер организационной культуры производственного предприятия. Удовлетворенность трудом традиционно рассматривается в контексте системы мотивации в организации, а качество отдельных показателей удовлетворенности служит основой для управленческих интервенций. То, насколько соответствующий тип организационной культуры – положительно или отрицательно – вносит свой вклад в степень удовлетворенности трудом, показывает качество мотивирующей функции культуры в организации в целях обеспечения внутренней интеграции. Результаты изучения вклада организационной культуры в удовлетворенность трудом и ее влияние на мотивацию персонала представлены в следующих исследованиях [1, 2, 7, 10, 11].

Мы считаем, что организационная культура и стиль руководства являются относительно независимыми организационными феноменами, но их сочетание в степени соответствия друг другу могут обуславливать качество организационного поведения и отражать характер общего организационного контекста. В нашем исследовании мы и попытались сопоставить тип организационной культуры, стиль руководства в производственной организации и как они могут быть связаны с показателями удовлетворенности трудом. Мы предполагаем, что организационная культура и стиль руководства по-своему вносят соответствующий вклад в показатели удовлетворенности работой и могут выступать в определенной согласованности, обуславливая единый характер удовлетворенности (высокую или низкую степень удовлетворенности) или разноплановой характер удовлетворенности различными аспектами труда. Поскольку удовлетворенность трудом выступает многофакторным явлением (существуют разные стороны работы и – соответственно – удовлетворенности), то важно рассмотреть

роль организационной культуры и стиля руководства и их вклад в общую и парциальную удовлетворенность работой сотрудников в организации.

Гипотеза исследования. Мы предположили: 1) у сотрудников производственного предприятия наличествуют согласованные представления об организационной культуре относительно реального и предпочитаемого типа культуры и таким типом культуры выступает иерархический; 2) данные представления об организационной культуре согласуются с их оценкой стиля руководства, т.е. иерархическому типу культуры будет соответствовать авторитарный стиль руководства; 3) согласованные представления об организационной культуре указывают (подтверждают) на позитивный характер оргкультуры на предприятии в контексте относительно высокой удовлетворенности трудом, т.е. иерархический тип культуры положительно связан с основными показателями удовлетворенности трудом.

Проблему согласованности представлений сотрудников об организационной культуре и ее воздействии на качество внутренней интеграции в компании мы отразили в статье [9]. Дальнейший интерес вызывает согласованность представлений сотрудников об организационной культуре с их оценками других организационных факторов, которые влияют на поведение персонала и отношение к организации. Роль согласованных культурных феноменов в организации и их влияния на организационные эффекты показал в своем исследовании D. Denison с коллегами [15]. Изучив организационную культуру 137 публичных компаний, D. Denison с коллегами обнаружил, что организации с высоким уровнем согласованности имеют общий набор основных ценностей и эти согласованные ценности коррелируют с высоким уровнем внутренней нормативной интеграции. Такие проявления организационной деятельности, как миссия, адаптируемость и вовлеченность, позитивно связаны с согласованными ценностями компании.

В нашем случае изучение согласованности или несогласованности на уровне представлений о культуре, стиле руководства и удовлетворенности трудом позволит объективировать организационную культуру и получить ее детальное описание. Оценка стиля руководства подтвердит или не подтвердит представления сотрудников об оргкультуре компании, а оценка степени удовлетворенности трудом и ее взаимосвязь с типом оргкультуры стиля руководства покажет, как соответствующий тип культуры, стиль руководства и их соответствие между собой участвуют в решении задач внутренней интеграции.

Методы и процедура исследования

Для сбора эмпирической информации использовались метод опроса и следующие диагностические методики:

- методика «OCAI» К. Камерона и Р. Куинна [6];

– методика «Опросник удовлетворенности работой» (Job Satisfaction Survey, JSS), [16,17];

– методика «Определение стиля управления персоналом» (адаптированный вариант экспертной методики В.П. Захарова [3].

Для анализа собранных эмпирических данных нами использовались методы математической обработки количественных данных: описательная статистика для оценки распределения показателей, индуктивная статистика для изучения корреляционных связей, r -показатель Пирсона.

Исследование проводилось на базе производственного предприятия в городе Петрозаводске. Основными видами деятельности предприятия является судостроение и судоремонт. Дополнительно предприятие занимается проектированием судов и судовых механизмов, их техническим менеджментом, сопровождением и др. Предприятие имеет традиционную линейно-функциональную структуру управления и продолжительную историю хозяйствования и управления в советский период. Руководство предприятия представлено в следующих должностях: генеральный директор, два заместителя директора по производству, заместитель директора по экономике и финансам, заместитель директора по подготовке производства, главный бухгалтер, главный инженер, заместитель директора по безопасности. Также в руководящий состав входят 5 начальников участков, 10 мастеров. Остальной персонал – рядовые сотрудники: трубопроводчики-судовые, корпусники, сварщики, электрики и др. Общее количество сотрудников – около 400 человек. На предприятии выстроена четкая иерархия управления: директор – начальники различных участков – мастера – работники. Непосредственное управление осуществляется в системе «мастер–работник». Лишь в редких случаях начальник может указывать, что нужно делать работнику. При спуске судна (важное мероприятие для завода) директор сам раздает указания работникам.

Всего в исследовании приняло участие 40 рядовых сотрудников, в возрасте от 29 до 59 лет, 9 женщин, 31 мужчина. 80 % опрошенных – рядовые работники, 20 % – работники офиса и инженерно-технические работники: технологи, кадровики и бухгалтеры. Выборка исследования была сформирована смешанной, чтобы по возможности охватить максимальное количество подразделений предприятия.

Исследование носит ориентировочный характер и стало одним из этапов изучения организационной культуры предприятий и организаций различных форм деятельности.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования реального и предпочитаемого типа организационной культуры в представлении сотрудников производственного предприятия показаны в табл. 1. Данные получены с

помощью методики «ОСАИ» К. Камерона и Р. Куинна.

Таблица 1

Показатели выраженности типов организационных культур
в представлении сотрудников производственного предприятия
(среднегрупповые значения, $m_{ax} = 100$)

Тип культуры	Реальный	Предпочитаемый
Клан	20,31	26,07
Адхократия	5,21	11,90
Рынок	25,86	21,55
Иерархия	47,58	39,83

Из табл. 1 видно, что сотрудники производственного предприятия представляют реальную организационную культуру компании как иерархическую. В качестве предпочитаемой культуры сотрудники также признают культуру иерархического типа. Однако акцент на этом типе культуры меньше. Можно предположить, что опрошенные сотрудники хотят видеть иерархическую культуру компании более гибкой и индивидуализированной. Косвенно предположение подтверждается тем, что второй по выраженности тип предпочитаемой организационной культуры – клановый. Полученные результаты позволяют сделать вывод о согласованности представлений сотрудников производственного предприятия об организационной культуре и готовности поддерживать сложившийся культурный код.

При этом сохранение иерархической культуры должно сопровождаться, по мнению опрошенных сотрудников, сменой стиля руководства в организации. Этот вывод иллюстрируют результаты оценки «действующего» и «предпочитаемого» стилей руководства. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Оценка стиля руководства (средние значения):

«Определение стиля управления персоналом»

(адаптированный вариант экспертной методики В.П. Захарова)

Стиль руководства	Действующий стиль	Предпочитаемый стиль
Авторитарный стиль	49,69	8,75
Демократический стиль	29,38	84,84
Либеральный стиль	20,94	6,41

Действующий стиль руководства сотрудники оценивают в большей степени как авторитарный, вторым по выбору является демократический стиль руководства. Предпочитаемым для сотрудников предприятия является демократический стиль руководства. Авторитарный и либеральный стили в качестве предпочитаемых сотрудники практически не рассматривают.

Таким образом, реальная организационная культура в представлении сотрудников производственного предприятия является

иерархической и поддерживается авторитарным менеджментом. Можно предположить, что опрошенные сотрудники предприятия согласны остаться в иерархической культуре, но при демократическом управлении, в котором руководители компании добавили бы человечности в своих отношениях с сотрудниками.

Содержание организационной культуры и стиль руководства оказывают как непосредственное, так и косвенное влияние на производственное поведение сотрудников организации. Одним из показателей такого поведения может выступать степень удовлетворенности трудом и его различными аспектами. Результаты исследования удовлетворенности трудом с помощью «Опросника удовлетворенности работой» (Job Satisfaction Survey. JSS), показывают, что сотрудники в целом удовлетворены работой на предприятии: восемь показателей из десяти имеют значение выше среднего (среднее – 12 баллов). В наибольшей степени респонденты удовлетворены характером работы (15,45 балла), заработной платой (15,02 балла), отношением с коллегами (14,15 балла), продвижением (13,85 балла). Результаты степени удовлетворенности, от большего к меньшему значениям, с описанием характеристик, включая общий показатель, представлены в табл. 3.

Таблица 3

Степень удовлетворенности работой (средний балл, $max = 24$)
«Опросник удовлетворенности работой» (Job Satisfaction Survey, JSS).

Показатель удовлетворенности работой	Описание	Средний балл
Характер работы	Задачи, решаемые по работе	15,45
Зарплата	Заработная плата и денежные компенсации	15,02
Коллеги	Люди, с которыми работает сотрудник	14,15
Продвижение	Возможности продвижения	13,85
Дополнительные льготы	Денежные и неденежные выплаты сверх прямой зарплаты	13,7
Общая удовлетворенность		13,17
Руководство	Оценка непосредственного руководителя	13
Информирование	Коммуникация внутри организации	12,72
Условия выполнения	Правила, процедуры и бюрократические препятствия	10,08
Зависимые вознаграждения	Благодарность, признание и денежные вознаграждения за	9,82

	хорошую работу	
--	----------------	--

Анализ значимых корреляционных связей показывает, что все частные показатели удовлетворенности работой так или иначе связаны с представлениями о реальной и предпочитаемой организационной культуре и оценками стиля руководства. В табл. 4 представлены корреляционные плеяды представлений сотрудников об организационной культуре, стиле руководства и показателей удовлетворенности работой.

Таблица 4

Корреляционные связи представлений сотрудников о реальной и предпочитаемой организационной культуре, представлений сотрудников о действующем и предпочитаемом стиле руководства и показатели удовлетворенности работой (r -Пирсона, $N = 40$)

Реальная культура / Действующий стиль	Коэф. корр.	Предпочитаемая культура и стиль	Коэф. корр.
КЛ – УР	0,357*	АД – УДЛ	–0,463**
АР – УЗП	–0,471**	РН – УР	–0,468**
АР – УК	0,412**	ИЕ – УЗП	0,367*
АР – УХР	–0,325*	ИЕ – УУВ	0,346*
ДР – УЗП	0,581**	АР – УП	0,339*
ДР – УДЛ	–0,451**	ЛР – УК	0,321*
ДР – УК	–0,417**		
ДР – УХР	0,336*		
ДР – УИ	–0,345*		
ЛР-УЗВ	–0,312*		

Примечание: * корреляция значима на уровне 0,05; ** корреляция значима на уровне 0,01; КЛ – клановая организационная культура; АД – адхократическая организационная культура; РИ – рыночная организационная культура; ИЕ – иерархическая организационная культура; АР – авторитарный стиль руководства; ЛР – либеральный стиль руководства; ДР – демократический стиль руководства; УЗП – удовлетворенность заработной платой; УП – удовлетворенность продвижением; УР – удовлетворенность руководством; УДЛ – удовлетворенность дополнительными льготами; УЗВ – удовлетворенность зависимыми вознаграждениями; УУВ – удовлетворенность условиями выполнения; УК – удовлетворенность коллегами; УХР – удовлетворенность характером работы; УИ – удовлетворенность информированностью.

Из табл. 4 видно, что все параметры удовлетворенности работой, кроме параметра «общий уровень удовлетворенности», связаны как положительно, так и отрицательно с действительными и предпочитаемыми представлениями сотрудников об организационной культуре предприятия и представлениями о стиле руководства. При этом значимыми параметрами удовлетворенности работой являются

удовлетворенность заработной платой (3 связи) и удовлетворенность коллегами (3 связи). На втором по значимости месте – удовлетворенность руководством, удовлетворенность характером работы и удовлетворенность дополнительными льготами (по 2 связи). Можно утверждать, что отношения с коллегами, вопросы заработной платы, отношения с руководством, характер работы и дополнительные льготы являются наиболее актуальными для респондентов. А сами эти показатели субъективным образом «вшиты» в организационную культуру производственного предприятия и являются теми факторами, на которые руководству предприятия следует обращать внимание. Тем более что сотрудники производственного предприятия готовы остаться в иерархической культуре, но при условии, что это будет сопровождаться удовлетворенностью заработной платой (0,367*) и будет обеспечено понятными правилами и процедурами выполнения работы (0,346*).

В действительной ситуации непосредственная связь с параметрами удовлетворенности работой наблюдается именно со стилем руководства, а не типом организационной культуры как таковой. Здесь связь только с клановым типом культуры и удовлетворенностью руководством (0,357*). Можно предположить, что именно поведение руководства является фактором, влияющим на удовлетворенность работой сотрудников предприятия. При этом наблюдается разнонаправленный вклад авторитарного и демократического стилей в два ведущих показателя удовлетворенности работой – удовлетворенность заработной платой и удовлетворенность характером работы. Авторитарный стиль негативно связан с удовлетворенностью заработной платой и удовлетворенностью характером работы, но при этом позитивно с удовлетворенностью коллегами. В свою очередь, демократический стиль руководства обуславливает удовлетворенность заработной платой (0,581*) и характером работы (0,336*), но при этом сотрудники недовольны дополнительными льготами (–0,451**), отношениями с коллегами (–0,417**) и уровнем информированности (–0,345*). С учетом выраженности действующих авторитарного и демократических стилей руководства (первое и второе место в оценках сотрудников соответственно) и их вклада в показатели удовлетворенности трудом можно говорить о наличии своеобразного авторитарно-демократического консенсуса стилей руководства в поведении руководителей. Такой авторитарно-демократический консенсус подразумевает своеобразное сочетание авторитарного и демократического стилей руководства в глазах сотрудников предприятия. Авторитарность руководителя при наличии четких указаний со стороны руководства, понятность действий и инструкций (авторитарность) снимают внутри коллективные напряжения (0,412**), а демократичность поведения руководителя, т.е. то, что можно перевести

в характер обсуждения с подчиненными, позволяет более содержательно определить характер работы и показатели оплаты труда. Можно только предположить, что характер обсуждаемых вопросов с руководителем («демократичность») вносит своеобразный разлад в отношения с коллегами ($-0,417^{**}$) и не обеспечивает справедливость в распределении дополнительных льгот ($-0,451^{**}$).

Ведущий авторитарный стиль руководства действует в контексте иерархической культуры на предприятии, задает общий и конкретный характер рабочих действий и обеспечивает высокую исполнительскую дисциплину. В конечном итоге этим и удовлетворены работники, но считают, что могут влиять на характер и содержание работы и оговаривать условия оплаты труда, что и подразумевает определенную демократичность поведения руководителей. Но такое возможно в сочетании с клановой культурой, которая и обуславливает повышение удовлетворенности руководством и создает возможности для своеобразной демократизации поведения руководства в решении производственных вопросов и вопросов вознаграждения.

Заключение

Представления об организационной культуре сотрудников производственного предприятия как иерархической культуре соответствуют характеру деятельности данной организации – промышленное производство с линейно-функциональной структурой власти и иерархической системой управления. Данные представления сотрудников внутренне согласованы относительно реального и предпочитаемого типа организационной культуры. Также мы обнаружили, что в представлениях сотрудников реальный иерархический тип организационной культуры соответствует действительному авторитарному стилю руководства. Такое соответствие двух организационных феноменов говорит о непротиворечивости характера управленческих отношений на данном предприятии. При этом отмечается внутренняя несогласованность представлений опрошенных сотрудников относительно действительного и предпочитаемого стилей руководства. Отмеченная несогласованность не носит критического характера, поскольку не обуславливает удовлетворенность трудом опрошенных сотрудников предприятия. Только действительное соотношение авторитарного и демократического стилей руководства организации выступает своеобразным посредником в удовлетворенности теми или иными аспектами труда.

В свою очередь, мы можем утверждать, что согласованные представления сотрудников о реальном и предпочитаемом типе организационной культуры обуславливают удовлетворенность трудом и его различными аспектами. В нашем случае сотрудники производственного предприятия удовлетворены трудом и не хотят

менять сложившийся тип иерархической организационной культуры. Именно предпочитаемый тип культуры «иерархия» имеет позитивные значимые связи с показателями удовлетворенности трудом. Данные выводы позволяют говорить об определенной зрелости и силе иерархической культуры, а также о том, что она носит позитивный характер на данном производственном предприятии, что, конечно, требует дальнейшего изучения. Но уже можно рекомендовать руководству данного предприятия поддерживать данный тип организационной культуры и более содержательно использовать как авторитарный, так и демократический стили руководства, сверяя свое поведение как руководителей с теми или иными показателями эффективности производственной деятельности и организационной жизни в целом.

Наше исследование показало, что для более полной оценки характера ведущего типа организационной культуры необходимо изучить связи данной культуры с другими показателями организационной жизнедеятельности и управленческими практиками. Это позволит сделать более содержательный вывод о характере внутренней интеграции в компании и выявить те ключевые факторы, которые обуславливают высокое качество отношений в компании как по вертикали, так и по горизонтали.

В дальнейшем мы видим перспективу изучения представлений об организационной культуре и других социально-психологических факторов, влияющих на качество внутренней интеграции и внешней адаптации компаний различного типа бизнеса, а также своих индивидуальных историй становления и развития. Считаем, что особо нужно обратить внимание на то, насколько отдельные параметры организационной культуры выступают или непосредственными, или компенсирующими факторами при оценке сотрудниками стиля руководства, эффективности руководства, качества мотивационных воздействий со стороны руководства и создания условий труда. Научный интерес вызывает сопоставление тех или иных подходов в изучении организационной культуры на примере одной или нескольких компаний, что позволит получить более объемную картину, выделить ключевые параметры-метрики и увидеть новый ракурс оценки организационной культуры. Так, если сопоставить результаты нашего исследования (типологический подход) с параметрами организационной культуры по Г. Хофстеде (метрический подход), то можно предположить, что сотрудники производственного предприятия предпочитают избегать неопределенности (доминирования иерархического типа культуры в представлениях о реальной и предпочитаемой организационной культуре). В данной организации присутствует высокая дистанция власти (действительный авторитарный стиль руководства) и выражено

желание рядовых сотрудников снизить властную дистанцию (предпочитаемый демократический стиль руководства). Таким образом, можно видеть своеобразный культурный сдвиг в представлениях сотрудников производственного предприятия об организационной культуре от модели «пирамида» к модели «машина» в терминах Г. Хофстеде. Но то, насколько новая модель «машина» будет способствовать высокой степени удовлетворенности трудом и эффективности производственной деятельности в целом, требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Барабанщикова В.В. Взаимосвязь типа организационной культуры и уровня трудовой мотивации персонала. // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 4. С. 61–68.
2. Верещагина Л.С., Ольхова Л.А. Взаимосвязь между организационной культурой и трудовой мотивацией в вузе // Организационная психология. 2019. № 9 (3). С. 57–73.
3. Гребень Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов. Минск: Современ. шк., 2007. 496 с.
4. Грошев И.В., Королева О.В., Загузов, Т.А. Взаимосвязь стиля руководства, процессов принятия управленческих решений, организационного климата и организационной культуры в системе предпринимательских структур. // Вестник ТГУ. 2007. Выпуск 10 (54). С. 215–222.
5. Занковский А.Н. Организационное лидерство в пространстве корпоративной культуры: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 337 с.
6. Камерон Ким С., Куинн Роберт Э. Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
7. Козина И.А. Организационно-культурные факторы удовлетворенности трудом: дис. ... канд. психол. Наук. М., 2010. 168 с.
8. Котляр М.Л. Социально-психологический климат образовательного учреждения как показатель согласованности стиля руководства и типа организационной культуры // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. № 1. С. 2–9. URL: www.psyedu.ru (дата обращения: 12.01.2022).
9. Мельник Ю.И. Представления об организационной культуре сотрудников торгового предприятия: интеграция, дифференциация или фрагментация? // Организационная психология. 2020. № 10 (1). С. 89–105.
10. Морозова С.В., Шакурова З.А. Трудовая мотивация персонала отдела продаж, удовлетворенность трудом и их связь с организационной культурой. // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2018. Т. 11. № 4. С. 23–30.
11. Мубаракшина О.А., Марченко Н. Влияние организационной культуры на эффективность деятельности организации. // Вестн. Омского ун-та. Сер. «Экономика». 2017. №1 (57). С. 108–118.
12. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер. 2002. 336 с.

13. Cameron K.S., & Quinn R.E. Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2005. 288 p.
14. Dauber D., Fink G., Yolles M. A Configuration Model of Organizational Culture. SAGE Open. 2012. P.1–16. DOI: 10.1177/2158244012441482. URL: <http://sgo.sagepub.com>
15. Kotrba L., Gillespie M., Schmidt A., Smerek R., Ritchie, S., Denison D. Do consistent corporate cultures have better business performance? Exploring the interaction effects. // Human relations. 2012. № 65(2). P. 241–262.
16. Spector P.E. Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. // American Journal of Community Psychology. 1985. №13(6). P. 693–713.
17. Spector P.E. Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences. Thousand Oaks, CA.: Sage. 1997. 104 p.

Об авторе:

МЕЛЬНИК Юрий Иванович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (185035, Респ. Карелия, Петрозаводск, пр. Ленина, 33); e-mail: urimelnike@gmail.com

ORGANIZATIONAL CULTURE, LEADERSHIP STYLE AND JOB SATISFACTION IN THE REPRESENTATIONS OF EMPLOYEES OF A MANUFACTURING ENTERPRISE

Y.I. Melnik

Petrozavodsk State University (PetrSU), Petrozavodsk, Russia

The article presents the results of a study of the representations of employees of a manufacturing enterprise about organizational culture and leadership style and their relationship with job satisfaction. The study showed how the consistency representations of employees about the "real" and "preferred" organizational culture. Authoritarian and democratic leadership styles mediated satisfaction with various aspects of work. The results of the study allow concluding about the positive nature of the organizational culture at the enterprise, about the degree of compliance of the leadership style with the dominant type of organizational culture, and show how this may indicate the quality of internal integration in the organization.

Keywords: *organizational culture, consistency of representation, leadership style, job satisfaction.*

УДК 159.923.2
Doi: 10.26456/vtpsyed/2022.1.108

ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ КАРЬЕРЫ

Т.С. Тимофеева

ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», Волгоград

Актуальность исследования определяется рассмотрением проблемы становления психолога на разных этапах карьеры, включая период обучения в вузе, адаптацию к деятельности и начало карьеры, а также этап профессионализма. Выявлены изменения характеристик мотивационной сферы психологов на разных этапах карьеры. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют, что сопровождение карьеры через мониторинг профессиональной идентичности психолога актуально не только на начальных этапах, но и в процессе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *карьера, психолог, этапы профессионального становления, профессиональная идентичность, профессиональный кризис, труд, мотив, мотивационная сфера.*

Постановка проблемы. Современные условия, обусловленные социальной напряженностью, неопределенностью будущего, в том числе связанные с пандемией Covid-19, создают новые вызовы для кадрового потенциала государства. Учеными поднимаются вопросы особенностей выбора профессии, подготовки специалистов, выполнения профессиональной деятельности в условиях дистанционного оказания услуг и цифровизации [7, 13, 15 и др.]. Опубликованные данные свидетельствуют, что психологи, имея в целом позитивное отношение к цифровым инструментам и технологиям, при этом недостаточно готовы к активному и творческому их использованию [13, с. 597]. Сама профессия психолога относится к тем сферам деятельности, где формирование специалиста происходит в очень широком методологическом контексте (направлений и подходов, методов), что осложняет последующее самоопределение и построение карьеры.

Внимание многих исследователей сосредоточено на особенностях первых этапов карьеры (И.А. Николаева, А.А. Озерина, К.А. Boyle и др.) [10, 11, 16], некоторые стремятся охватить все периоды профессионального становления (Т.М. Бабаев, Н.В. Каргина, Л.М. Митина и др.) [1, 8, 17]. Однако последних работ представлено недостаточно, чтобы понимать специфику становления личности в разных профессиях.

Самостоятельная трудовая профессиональная деятельность – задача, требующая мобилизации интеллектуальных и материально-

© Тимофеева Т.С., 2021

технических ресурсов, а также психологической готовности, профессионально-важных качеств, глубоких и прочных знаний в выбранной сфере деятельности. Если деятельность и личностные особенности не противоречат друг другу, это способствует эффективности деятельности и формированию позитивной и устойчивой профессиональной идентичности.

Становление профессионала проходит ряд этапов: от рождения до спада (Д. Сьюпер), от начала приучения к труду и игровой деятельности (допрофессиональный этап), от оптанта до наставника (Е.А. Климов), от аморфной оптации до мастерства (Э.Ф. Зеер), от помощника (допрофессионально обучения) до старшего профессионала-психотерапевта (Е.А. Карлин) [4–6]. Эти этапы с точки зрения стажа работы весьма условны, больше внимания уделяется именно качественным изменениям в деятельности специалиста, но также с учетом прохождения формализованных процедур оценки компетентности (аттестации, сертификации и т.д.). Этапы профессиональной карьеры с учетом адаптации к новым задачам и должностям выстраиваются в диапазоне около 5 лет.

Психологический смысл понятия карьеры заключается не столько в смене должностей с учетом соответствия квалификационным требованиям, сколько в повышении уровня мастерства, становлении личности профессионала, его профессиональной идентичности. Три основные модели (X, Y, Z) профессионального развития и обучения представлены Е.Ф. Зеером [3]. Когда речь идет о самостоятельной деятельности, карьера может строиться в рамках двух моделей: адаптивной или развивающей. В первом случае человек ориентирован на максимально точное исполнение инструкций, образцов, но без активного поиска себя в труде, без проверки своих возможностей. Творческая и преобразовательная функции важны для тех специалистов, кто выбирает развивающую модель карьеры [8].

Если говорить о типах карьеры, то для психолога в большинстве организаций она представляется скорее горизонтальной, чем вертикальной или центристической. В квалификационном справочнике должностей присутствует должность психолога (или педагога-психолога), профконсультанта. Психолог может выполнять обязанности руководителя отделения или возглавлять психологическую службу, но развитие психологов в большинстве случаев происходит за счет расширения и углубления своей квалификации, включая возможность проводить супервизию для начинающих специалистов. Эти изменения отражаются обычно в увеличении стоимости услуг, что дает возможность большей свободы в выборе клиентов и видов деятельности. Развитие карьеры психолога может быть сопряжено с желанием и возможностью передавать опыт. В частности, современными ФГОС по

направлениям подготовки специалистов, бакалавров и магистров предусмотрено, что психологи-практики и руководители профильных организаций приглашаются в вузы для реализации учебного плана. Стаж работы по профессии, чтобы преподавать в вузе как представителю работодателя, должен составлять не менее 3 лет.

Практические психологи, особенно в начале профессионального пути, могут сталкиваться с проблемой профессионального самоопределения и испытывать кризис становления себя как квалифицированного специалиста. Устойчивая мотивация позволит с большей вероятностью решать возникающие задачи и трудности и сохранять стремление оставаться в профессии. В частности, исследования Т.А. Жалагиной и К.С. Виноградова показали роль мотивации в успешности профессиональной деятельности [2].

Основу мотивации составляют потребности личности, выбор путей реализации которых будет связан с более или менее осознанным пониманием побуждающих к действию причин (собственно мотивы деятельности) и определенными целями (представлением ожидаемого результата). Исследование мотивов и мотивационной сферы изложено в работах А. Маслоу, Е.П. Ильина, А.А. Реана и др.

Выбор профессионального развития и построения карьеры может определяться потребностью в саморазвитии и социальном признании [9], но может быть мотивирован стремлением к достижению материального благополучия как преобразованных физиологических потребностей, а также компенсацией других нереализованных потребностей (например, трудностей в построении межличностных отношений). Профессиональная мотивация как сложный комплекс интересов к определенным занятиям и смыслов в деятельности, включает в себя, помимо потребности в саморазвитии, значимый для общества результат труда, в том числе «творческую самоотдачу, духовную включенность и гражданскую проявленность ее социокультурных смыслов» [15, с. 88]. Мотивационные аспекты карьеры психологов представлены в работах Т.М. Лавринович, И.А. Николаевой [7, 10].

Мотивация является неотъемлемой частью становления личности профессионала и его идентичности. Мотивационный компонент представлен в структуре профессиональной идентичности многих авторов (А.А. Озерина [11], Ю.П. Поваренков [12] и др.). Мотивационная направленность наряду со смыслами реализуемой деятельности является составляющей когнитивно-смыслового компонента профессиональной идентичности [14]. Для формирования устойчивой профессиональной идентичности представляется важным исследование мотивации психологов в профессиональной деятельности, а также понимание наличия особенностей на начальных и последующих этапах карьеры.

Объектом в данной работе выступает карьера психолога.

Цель – выявить и описать характеристики мотивационной сферы психологов на разных этапах карьеры

Методики и процедура исследования. Для реализации цели был выбран опрос, который позволял в т. ч. выявить стаж профессиональной деятельности (или курс обучения), сферу занятости психолога.

Использовались данные, полученные с помощью методики КЛЮ (Г. Леевик), мотивационная сфера личности в которой представлена шкалами УЦ (уровень целей) и УП (уровень притязаний). Дополнительно применялась методика изучения мотивов учебной деятельности (А.А. Реан, В.А. Якунин). Для определения профессиональной идентичности применялась методика Л.Б. Шнейдер (МИПИ).

Результаты рассматривались на выборке психологов (обучающихся в вузах России и практикующих специалистов) в рамках диссертационного исследования. Предварительно по переменной «этап карьеры» выборка была разделена на примерно равные подгруппы. В итоге в группу обучающихся вошли студенты 3-го курса ($N = 20$), 4-го курса ($N = 20$) и магистранты ($N = 25$). Группа профессиональных психологов составила 95 респондентов, из них 23 человека – со стажем работы до 1 года, 26 человек – со стажем от 1 года до 5 лет, 22 человека – со стажем работы от 5 до 10 лет, 24 человека – со стажем от 10 до 15 лет. Всего 160 респондентов. При распределении гендерный состав групп и место работы психологов не учитывались.

Метод статистической обработки – однофакторный дисперсионный анализ, частотный анализ (описание мотивов).

Результаты. Этап карьеры психолога определяет выраженность мотивации психологов в профессии. В большей степени изменения, связанные с продвижением и профессиональным развитием, отражаются на показателях устойчивости и осознанности целей ($F = 4,820$ при статистической значимости $p = 0,000$), но также происходят изменения в уровне притязаний ($F = 2,335$ при статистической значимости $p = 0,032$).

Показатель уровня целей во всех группах психологов находится не ниже 8 баллов, что, согласно Е.С. Кузьмину и Г. Леевику, свидетельствует о среднем уровне. То есть можно сказать, что психологи адаптированы к реальности, их нельзя отнести к операционистам, когда предпочтение отдается мелким и краткосрочным целям.

Как видно из рис. 1, наиболее высокие показатели (от 11 до 14 баллов) были получены у начинающих психологов (этап адаптации к профессиональной деятельности), которые завершили обучение и начали профессиональный путь. Это свидетельствует, что в данный период карьеры психологи достаточно активно проявляют себя в профессии, умеют добиваться результатов, брать на себя ответственность и проявлять лидерские качества. Как правило, они ставят перед собой важную профессиональную цель, которую стремятся достичь, и при этом

уже видят шаги, которые необходимо предпринять для ее осуществления.

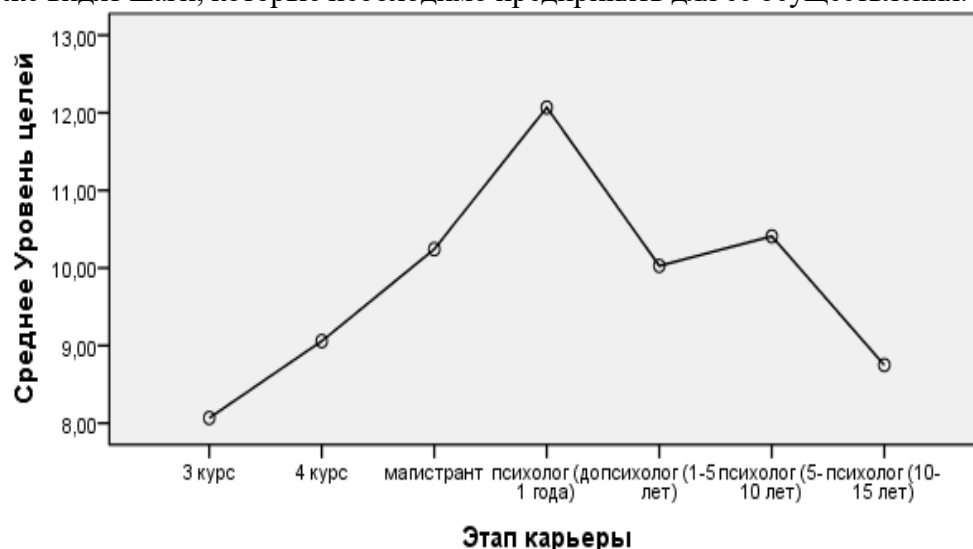


Рис. 1. Показатели уровня целей у психологов на разных этапах карьеры

Наиболее низкие значения по параметру целей получены у студентов. Представляется, что студенты, только завершающие первую ступень образования, не до конца понимают, смогут ли они найти работу по специальности, хотят ли они быть психологами и продолжать обучение в магистратуре, аспирантуре, соответствуют ли их качества ПВК психолога, каким образом выстраивать свою карьеру и так далее. При этом результаты исследования мотивов учебной деятельности (частота упоминания по выборке студентов) показали, что у студентов-психологов более выражена внутренняя мотивация (преобладают профессиональные и познавательные мотивы), стремятся стать высококвалифицированным специалистом (15,8 %). Также для них важно стать успешными в будущей работе, а в вузе важно получать прочные и глубокие знания (14,4 %) и интеллектуальное удовлетворение (13,4 %). Они не ориентированы на то, чтобы завоевывать статус в группе, не стремятся соответствовать чьим-то ожиданиям.

В период обучения в магистратуре и на этапах карьеры от 1 до 10 лет значения по показателю целей также несколько превышают 10 баллов, что говорит о переходе многих психологов на этап тактического планирования своей жизни и направлений собственного профессионального развития.

С точки зрения теорий профессионального становления предполагается, что у уже давно работающих и сложившихся в профессии психологов должен наблюдаться переход к более высокому уровню осознанности жизни и готовности методически достигать своей цели, но наблюдается обратный эффект (рис. 1). У психологов,

находящихся в профессии более 10 лет, наблюдается снижение данного показателя мотивационной сферы, который приближен к уровню целей студентов старших курсов. Нельзя сказать, что психологи не имеют значимых целей, но эти цели могут относиться к различным аспектам жизни, противоречить друг другу. Это может свидетельствовать о возрастных и профессиональных кризисах [6]. В эту группу психологов вошли люди старше 30 лет. Данный период часто сопровождается кризисом смысла жизни («кризис 30 лет»), проявляется в потребности пересмотра планов, переоценки своих достижений, в постановке совершенно новых целей или выборе следования по намеченному пути. В том числе в выборке были психологи зрелого возраста, у которых также могут проявляться признаки «кризиса середины жизни».

Личностные изменения, связанные с восприятием себя в профессии, находят отражение в профессиональной идентичности. Как видно из рис. 2, психологи, которые переживают кризис идентичности и утрату идентичности, имеют наименьшие значения уровня целей.

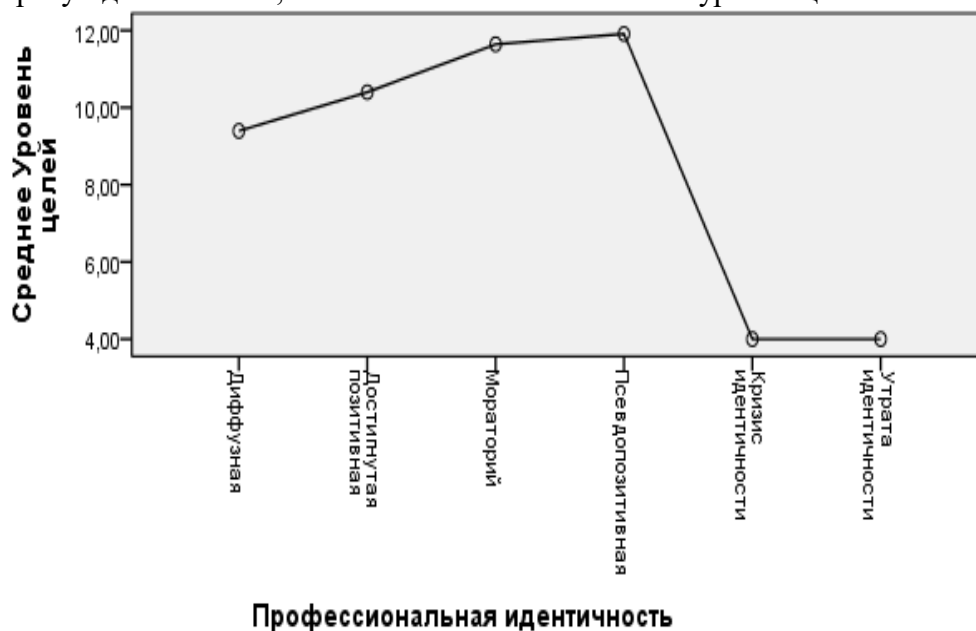


Рис. 2. Показатели уровня целей у психологов с разным статусом профессиональной идентичности

Влияние карьерного развития психолога на мотивационную сферу отражается в изменениях показателя уровня притязаний (рис. 3). Низкие значения были выявлены у студентов 4-го курса и психологов, работающих от 1 года до 5 лет. В другие периоды развития карьеры получены средние оценки (3–4 балла).

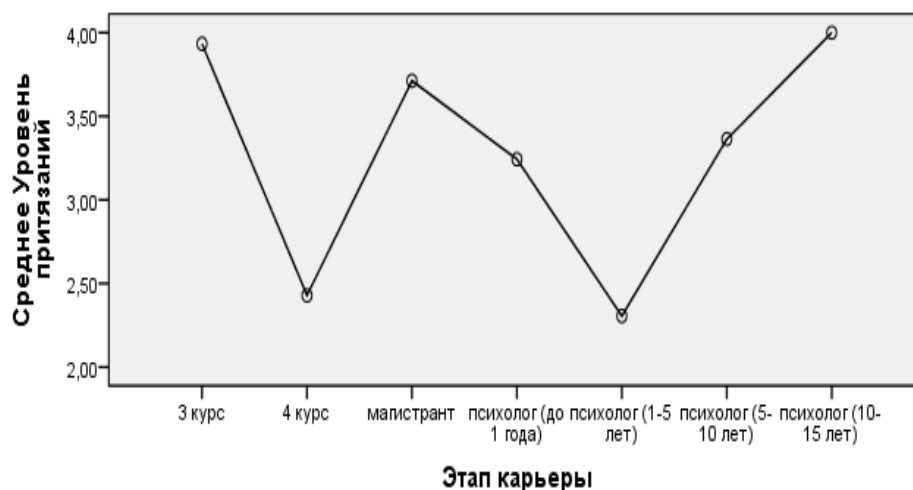


Рис. 3. Показатели уровня притязаний у психологов на разных этапах карьеры

На 4-м курсе студенты ощущают, что их прошлые успехи были незначительны, у них высоки риски не завершить обучение (не написать выпускную квалификационную работу, не сдать государственный экзамен). Актуализируются страхи не поступить в магистратуру и не найти подходящее место работы (отсутствие опыта работы в резюме). После первого года работы также начинаются сомнения в собственной компетентности, так как накапливается больше опыта, а следовательно, больше ошибок и больше видится недостающих компетенций.

Выводы. Основания карьеры закладываются еще в период студенчества, хотя поиск себя в профессии начинается еще в допрофессиональный период (на этапе детской игры). Важным аспектом развития личности специалиста является мотивация. Мотивационная сфера личности характеризуется системой потребностей, мотивов, целей и притязаний, выстроенных в определенной иерархии. Эта система постоянно сопоставляется как внутри одного вида деятельности, так и между различными ее видами.

В мотивационной сфере изменения в карьере связаны со способностью личности ставить четкие цели и иметь адекватный своим профессиональным качествам и компетенциям уровень притязаний. Наиболее высокие показатели в уровне целей зафиксированы в период обучения в магистратуре. У психологов, находящихся в профессии более 10 лет, наблюдается снижение данного показателя мотивационной сферы, который приближен к уровню целей студентов старших курсов. Мотивация к работе, потребность в саморазвитии будет связана с позитивной профессиональной идентичностью.

Полученные результаты подтверждают другие исследования [5–7; 17 и др.] о том, что переход от одного этапа карьеры к другому сопровождается психологическими изменениями и кризисными

явлениями. Дополнением к существующим работам служит отслеживание изменений в мотивационной сфере психолога на разных этапах карьеры.

Список литературы

1. Бабаев Т.М., Каргина Н.В. Сравнительный анализ мотивационной сферы людей, находящихся на разных этапах развития карьеры // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 3. С. 39–44.
2. Жалагина Т.А., Виноградов К.С. Мотивация профессиональной деятельности и ценностные ориентации личности как факторы успешности профессиональной деятельности педагога // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 2. С. 66–75.
3. Зеер Э.Ф. Профессиональное развитие человека в системе непрерывного образования // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 9. С. 10–14.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд. М.: Академический проект, 2003. 336 с.
5. Карлин Е.А. Этапы развития психотерапевтов. Эмпирически обоснованная модель // Журнал практической психологии и психоанализа. 2021. № 2. [Электронное издание]. URL: <https://psyjournal.ru/> (дата обращения: 10.01.2022).
6. Климов Е.А. Жизненный путь профессионала и нормальные кризисы развития / Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. М.: ПЕР СЭ. 2007. С. 523–527.
7. Лавринович Т.М. Особенности ценностно-мотивационной сферы личности будущих психологов на разных этапах процесса их профессионализации // Психология. Психофизиология. 2014. Т. 7. № 4. С. 27–36.
8. Митина Л.М. Профессиональная эволюция и карьерный рост современного человека: системный личностно-развивающий подход // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сб. статей / под ред. Л.М. Митиной. М.: Перо, 2018. 367 с. [Электронное издание]. URL: <https://www.pirao.ru/upload/iblock/394/lpkr3.pdf> (дата обращения: 10.01.2022)
9. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. Татлыбаева А.М. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.
10. Николаева И.А. Проблемы профессиональной самореализации будущих психологов: прогностический и мотивационный аспекты // Поволжский педагогический поиск. 2019. № 1. С. 39–44.
11. Озерина А.А. Исследование содержания профессиональной идентичности студентов бакалавриата // Известия ВГПУ. 2012. № 1. С. 115–119.
12. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. № 3. С. 9–16.

13. Скорова Л.В., Качимская А.Ю. Представления психологов образования о цифровизации профессиональной деятельности // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. Т. 4. С. 593–598.
14. Тимофеева Т.С. Профессиональная идентичность психолога как структурно-личностное новообразование // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2019. № 2 (37). С. 88–94.
15. Феокистова С.В., Старикова Д.В. Проблемы профессионального самоопределения личности в условиях становления нового российского общества // Вестник Российского нового университета. 2011. №. 1. С. 85–89.
16. Boyle K.A. Career identities and Millennials' response to the graduate transition to work: lessons learned // Journal of Education and Work. 2022. Т. 35. № 1. С. 78–91.
17. Orlinsky D.E., Ronnestad M.H. How psychotherapists develop: A study of therapeutic work and professional growth. Psychodynamic Practice / USA, Publisher: American Psychological Association. 2005. 325 p.

Об авторе:

ТИМОФЕЕВА Татьяна Сергеевна – старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социальной работы, психолог психологической службы ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (Россия, 400062, Волгоград, Университетский пр-т, 100), ORCID ID: 0000-0003-2096-1450; e-mail: timofeeva@volsu.ru

HARACTERISTICS OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF PSYCHOLOGISTS AT DIFFERENT STAGES OF CAREER

T.S. Timofeeva

Volgograd State University, Volgograd, Russia

The relevance of the study is determined by the consideration of the problem of professional development of a psychologist at different stages of his career, including the period of study at a university, adaptation to activity and the beginning of a career, as well as the stage of professionalism. Changes in the characteristics of the motivational sphere of psychologists at different career stakes are revealed. The results of an empirical study show that career support through monitoring of a psychologist's professional identity is relevant not only at the initial stages, but also in the process of professional activity.

Keywords: *career, psychologist, stages of professional development, professional identity, professional crisis, work, motive, motivational area.*

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.62

Doi: 10.26456/vtpsyed/2022.1.117

МОБИЛЬНОСТЬ КАК САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ

**Е.А. Евстифеева¹, С.И. Филиппченкова¹, Э.Ю. Майкова¹,
А.Ю. Харченко²**

¹ ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь

² Международное Евразийское движение, Москва

Анализируется проблема выбора приоритетной значимости мобильности в ценностно-смысловой структуре сознания у молодежи, влияющей на формирование у неё глобальной идентичности как доминирующей, понижающей при этом иерархический статус самоидентичности как рефлексивной оси целостности человека и других социальных идентификаций. Выборку исследования составили 190 студентов Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина (г. Бишкек). Инструментарий исследования: авторская анкета духовно-нравственных ценностей молодежи, методика диагностики уровня рефлексивности А.В. Карпова, методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера, методика Д.А. Леонтьева «Смысловые ориентации», экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой и др., рефлексивный опросник Т.П. Скрипкиной и опросник SF-36 (качество жизни). Результаты исследования демонстрируют, что мобильность вытесняет традиционные духовно-нравственные ценности, идентифицируется как глобальная идентичность в виде таких субъектно-личностных качеств, как доверительность, коммуникативные навыки, толерантность к неопределенности.

Ключевые слова: студенческая молодежь, личностное самоопределение, мобильность, духовно-нравственные ценности, самоидентичность, глобальная идентичность.

Проблема личностного самоопределения студенческой молодежи относится к числу актуальных предметных областей психологии. Под личностным самоопределением мы понимаем авторство (авторитетная позиция) человека, его самодетерминацию, выбор (свободу), осознание и рефлексии своих смысловых приоритетов, ценностно-смысловых ориентаций, исходящих из границ своей субъектности, утверждения себя как личности в наличных условиях тотальности мобильного бытия. Личностное самоопределение – продукт человеческого конституирования, мыслимого как волевая способность сознания обновлять, реконструировать внешний мир вместе с преобразованием тех человеческих и субъектно-личностных качеств,

личностной фигуры и статуса в условиях мобильного воздействия. Как сегодня студенческая молодежь решает проблему человеческого конституирования и личностного самоопределения?

Социально-психологические исследования последних лет показывают, что она отдает предпочтение высокому ценностному статусу мобильности [4]. Остаются невостребованными духовно-нравственные ценности как точка отсчета и ориентир для созидания жизни, как цементирующая ценностно-смысловая основа человечества. Мобильность сегодня – доминирующий способ социального и личностного бытия. Мобильное бытие рискованно, оно влечет такие деструктивные последствия, как формирование глобальной идентичности. Мобильность – это одна из когнитивных способностей человека к саморазвитию и самоопределению. Мобильность обусловлена желанием человека преодолеть «заданные» собой или кем-то границы. Воля снять такие ограничения, преодолеть их предстает как психофизиологический процесс адаптации. Мобильность – это ценностно-смысловая установка или готовность к ускоренным изменениям, инновационная активность, гибкость мышления человека.

Личностная мобильность – это ускоренная интерактивность в социальном бытии. Синергия личностного и социального начал человека достигается наличием таких личностных качеств, как доверие, коммуникационный потенциал, толерантность к неопределенности [10]. Такая конфигурация субъектно-личностных предикторов инициирует соответствующий им поведенческий паттерн. В единстве высокой вариативности поведения, коммуникативных способностей и навыков, доверия, толерантности к неопределенности создается ценностная структура признания мобильности и клиповое мышление [2]. На основе клипового мышления формируется глобальная идентичность, соизмеримая с номадологическим проектом бытия и фигурой кочевника.

Мобильность, взятая в своем социокультурном контексте, проблематизирует привычные институты существования человечества (культура, образование, мораль, право, семья, брак, пол и т.д.). Утрачивается привычный образ человека с его гуманистической направленностью и духовно-нравственными ценностями, заботливостью, ответственностью, биологическим конституированием и личностным самоопределением. Как показывают наши исследования [10], выбор ценностей мобильности как смыслоприоритетных для жизни несоизмерим с духовными и культурными традициями.

Почему у молодого человека происходит выбор в пользу мобильности, в пользу бегания за новым? Почему самоопределение связывается сдвигающимся, стремящимся, обновляющимся, то есть с временным фактором? Один из ответов может указывать на несформированную самоидентичность человека. Тотальный риск

экспансии мобильности – это то, что она уничтожает самоидентичность человека, традиционные социальные идентификации и культивирует тотальную, симулятивную, брендовую, глобальную идентичность. Мы полагаем, что выбор приоритетной значимости мобильности в ценностно-смысловой структуре сознания у молодежи влияет на формирование глобальной идентичности как доминирующей, понижая при этом иерархический статус самоидентичности («Я-идентичности», персональной идентичности) как рефлексивной оси целостности человека, его привычных социальных идентификаций.

Самоидентичность является как продуктом осознаваемого и рефлексивного самоопределения человека, так и результатом множественных социальных идентификаций. Целостность, устойчивость, самоинициация, самоорганизованность характеризуют «Я-идентичность». Самоидентичность находится в диалектическом взаимодействии с коллективной идентичностью как продуктом процесса социальной идентификации, как актом конституирования себя посредством группы, страты, класса, общности. Социальная идентичность, которая дает импульс для определения новых ориентиров в социальном бытии, есть акт соотнесенности себя с определенной социальной общностью, результат социализации и самоопределения человека в социальной среде [1]. Коллективная (социальная) идентичность есть корзина принципов и поведенческих установок для коммуникации и общения, характерных для определенной группы или общности. Она табуирует индивидуальность в аспекте соотнесения человека с определенной социальной группой по выполнению ролей и приобретения статусов.

Созидающей основой формирования и сохранения самоидентичности выступают духовно-нравственные ценности (добро, любовь, свобода, справедливость и т.д.), как максимы духовности и ее практически-духовных символических форм. А сама проблема духовного развития молодежи фундаментальна, неразрешима ни академическим, ни ситуативным способом. Она всегда актуальна для человека и общества, в какой бы ситуации они не пребывали: в благополучной, стабильной или в ситуации кризиса и катастрофы.

Признание духовного измерения бытия конституирует духовно-нравственные ценности. Традиционно в западной и восточной культурах духовно-нравственные ценности занимают высшее иерархическое положение среди других ценностей. Под традиционными мы понимаем такие ценности, которые неизменны в своем воспроизведении в течение длительного времени. Они неизменны как культурный код, имеют императивный статус. Такие ценности порождены релевантной культурой и этосом как совокупностью способов выживания, передаваемых из поколения в поколение, включая механизмы

исторической памяти. Проблема состоит и в том, что отсутствие духовного начала используется для манипулирования сознанием и поведением человека и целых групп. Снижение культурных критериев, пренебрежение к культуре делает человека фактически безоружным перед насильственным вторжением в его сознательный и психический мир, ибо он оказывается незащищен общими культурными знаниями, выработанными в культуре духовно-нравственными ориентирами. Человек, не имеющий под ногами прочной опоры действительной духовности, часто не может противостоять натиску противоречивой информации, разноречивых фактов, фейков, которые он не в состоянии осмыслить и грамотно воспринять. Подтверждением нашим теоретическим выводам служат проведенные нами социально-психологические исследования студенческой молодежи в Киргизии, в Кыргызско-Российском Славянском университете им. Б.Н. Ельцина (г. Бишкек) в 2019–2020 гг.

Материалы и методы. Исследование выполнено на базе Центра психологической поддержки и Центра социологических исследований Тверского государственного технического университета в рамках межвузовского скринингового психологического мониторинга (Киргизия). Выборка исследования: в анкетировании и психодиагностическом тестировании приняли участие 190 респондентов, из них 89 юношей и 101 девушка в возрасте от 18 до 24 лет (средний возраст 18,8 года).

Методы исследования. Основным методом сбора данных был письменный опрос (анкета), который проводился в студенческих аудиториях Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина (г. Бишкек) в 2019–2020 гг. Социологический инструментарий исследования составила авторская анкета социально-психологического опроса, апробированная в других исследованиях молодежи, состоит из трех групп вопросов, касающихся духовно-нравственных ценностей (автономия (свобода), позитивная идентичность, ответственность, достоинство, справедливость), социально-ориентированных ценностей (рефлексивность, моральная нормативность, толерантность как черта личности) и ценностей мобильности (глобальная идентичность: доверительность, коммуникативные навыки, толерантность к неопределенности). Студентам было предложено расположить в порядке значимости указанные ценностные приоритеты, которыми они руководствуются в своей жизни. Психодиагностический инструментарий исследования составили: методика диагностики уровня рефлексивности А.В. Карпова [5], методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голицыной, А.М. Эткинда) [8, с. 42], методика Д.А. Леонтьева «Смыложизненные ориентации» (СЖО) [6], экспресс-опросник «Индекс толерантности»

(Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгерова) [9], рефлексивный опросник Т.П. Скрипкиной [3], опросник SF-36 (качество жизни) [7].

Результаты исследования. Большинство респондентов (43 %) выбирают мобильность как высшую ценностную ориентацию. Она идентифицируется нами как глобальная идентичность в виде таких субъектно-личностных качеств, как доверительность, коммуникативные навыки, толерантность к неопределенности. 37 % опрошенных в качестве приоритетных рассматривают социально-ориентированные ценности, выраженные в дескрипторах рефлексивности, моральной нормативности, толерантности как черт личности. Духовно-нравственным ценностям, инициирующим самоидентичность и проявляющимся в определении смысла жизни, автономии, позитивной идентичности, ответственности, достоинства, справедливости, патриотизма, отдали предпочтение 20 % респондентов.

Применение в исследовании методики диагностики уровня рефлексивности А.В. Карпова позволило получить среднегрупповой показатель, равный 4,2 балла. Средний уровень рефлексивности означает в данном случае, что молодежь задумывается над происходящими событиями, пытается осмыслить причины своих действий и поступков других людей и предвидеть их последствия. Респонденты стремятся спланировать свою деятельность, не проявляя импульсивности и анализируя всевозможные варианты принятия решений. В общении с другими людьми опрошенные, как правило, не испытывают затруднений.

Использование методики диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голицыной, А.М. Эткинды) позволило проанализировать интернальность молодежи в шкалах общей интернальности и локуса-контроля. Эти шкалы позволяют оценить общую интернальность, интернальность в области семейных, производственных и межличностных отношений, а также интернальности в отношении здоровья/болезни. Локус-контроль как качество личности, являясь существенной интегральной характеристикой самосознания, проявляется в чувстве ответственности, стремлении к активности и осмыслении (познании) своего «Я». Локус-контроль представлен двумя полярными типами: интернальным и экстернальным. Интернальный тип контроля выражается в оценке происходящих с человеком событий как закономерных и зависящих от проявления его личностных качеств. Для экстернального типа контроля характерно убеждение человека в том, что влияние именно внешних сил определяет его достижения и ошибки (промахи). Каждый индивид выбирает в континууме этих крайних типов контроля свою конкретную диспозицию (сторону). При построении профиля УСК показатель 5,5 стена приравнивается к норме. На интернальный тип контроля указывает

отклонение в большую сторону, а, соответственно, на экстернальный – в меньшую. Таким образом, оцениваются показатели как по общему типу контроля, так и по другим шкалам.

Проанализируем результаты применения данной диагностики. Среднегрупповой показатель по шкале общей интернальности – Ио – составил 3,3 балла, что указывает на экстернальный тип контроля респондентов. Это означает отсутствие у испытуемых представления о связи последствий своих действий и важных событий в жизни, которые они рассматривают как случайность или результат воздействия других людей. Показатель по шкале интернальности в области достижений – Ид – равен 4,6 балла. Невысокий уровень по шкале Ид отражает отнесение студентами своих достижений и успехов к действию внешних обстоятельств (счастливой судьбы, везения, влияния других людей). Величина среднегруппового показателя, полученного по шкале интернальности в области неудач, – Ин – составила 3,8 балла. В данном случае это демонстрирует перенесение респондентами ответственности за свои ошибки на действия других людей или приписывание своих неудач простому невезению. Полученный результат по шкале интернальности в области семейных отношений – Ис (3,8 балла) – показывает, что молодежь не готова нести ответственность за происходящее в их семейной жизни. Среднегрупповой показатель по шкале интернальности в области производственных отношений – Ип – составил 3,7 балла. Это свидетельствует о том, что студенты склонны связывать события, происходящие в этой сфере жизнедеятельности, с внешними обстоятельствами, последствиями влияния руководства или коллег по работе. Показатель по шкале интернальности в области межличностных отношений – Им – оказался равен 4,5 балла, что фиксирует недостаточное стремление опрошенных управлять (осуществлять контроль) формальными и неформальными отношениями с людьми, обращать на себя симпатию и уважение со стороны других. Низкий уровень интернальности по шкале в отношении здоровья/болезни – Из (2,7 балла) – отражает взгляды молодежи на то, что болезнь или здоровье – это проявление стечения обстоятельств, или ими управляет случай, а выздоровление человека зависит не от его усилий, а от вмешательства других людей (например, врачей). Таким образом, результаты проведения данной диагностики позволяют сделать вывод о доминировании экстернального локуса-контроля.

Применение методики Д.А. Леонтьева «Смыложизненные ориентации» (СЖО) дает возможность выявить основания смысла жизни, который человек может обнаружить (усматривать) в разных началах: в цели (будущее), в процессе (настоящее), в результате (прошлом) либо в комбинации этих составляющих. Методика СЖО построена на переработке теста «Цель в жизни» (Purpose-in-LifeTest, PIL),

предложенного Джеймсом Крамбо и Леонардом Махоликом. Д.А. Леонтьев, применив факторный анализ в версии данного теста, разработал методику СЖО, которая позволяет оценивать не только общие показатели осмысленности жизни, но и конкретные смысловые показатели и аспекты локуса-контроля. Анализ данных, полученных с использованием методики СЖО, позволяет сделать следующие выводы. Средний балл по шкале «Цели в жизни» составил 30,5 балла, что указывает на целеустремленность респондентов, наличие в их жизни цели и обдумывание своего будущего. Величина среднегруппового показателя по шкале «Процесс жизни» (28,6 балла) свидетельствует о том, что опрошенные относятся к своей жизни как интересному процессу, наполненному смыслом и насыщенному эмоционально. Показатель по шкале «Результат жизни или удовлетворенность самореализацией», равный 25,4 балла, подтверждает, что респондентам своя жизнь представляется осмысленной и продуктивной. Показатель, отражающий уровень локуса-контроля «Я» (19,8 балла), позволяет говорить о том, что молодежь не считает (воспринимает) себя способной в полной мере управлять своей жизнью. Вместе с тем показатель по шкале «Локус-контроль – жизнь» составил 30,4 балла, что свидетельствует о том, что опрошенные признают свободу выбора своих действий, стремятся к осознанному контролю происходящего в их жизни и планированию своего будущего. Таким образом, оценки, полученные при диагностике с помощью методики СЖО, позволяют констатировать, что молодежь в основном готова планировать свое будущее, уверена в своих силах упорядочивать происходящие в ее жизни события. Респонденты демонстрируют в целом удовлетворенность как настоящей, так и прожитой жизнью.

В ходе исследования применялся также экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгерова). Данная методика предлагает три варианта диапазона распределения баллов (22–60; 61–99; 100–132), которые позволяют судить об уровне толерантности респондентов (низкий, средний, высокий). В данном случае индекс толерантности опрошенных составил 94,1 балла. Согласно методике, это означает средний уровень толерантности, что выражается в сочетании у испытуемых как толерантного, так и интолерантного поведения в зависимости от ситуации. Если рассматривать результаты диагностики толерантности как черты личности (29,6 балла), этнической толерантности (28,2 балла) и социальной толерантности (27,9 балла), то можно сделать вывод о том, что молодежи в целом свойственен средний уровень проявления толерантности.

В ходе исследования респондентам также было предложено оценить свой уровень доверия к себе (рефлексивный опросник Т.П.

Скрипкиной). В результате были получены следующие данные: в сфере профессиональной деятельности уровень доверия составил 7 баллов из 10 максимально возможных; в интеллектуальной деятельности – 6,8 балла из 10; к решению повседневных бытовых вопросов – 5,1 балла из 7; к способности выстраивать отношения с друзьями – 6,4 балла из 8; к навыкам формирования отношений с подчиненными – 4,5 балла из 6; к умению строить отношения с руководством – 4,5 балла из 6; к опыту организации взаимоотношений в семье – 4,6 балла из 7; к навыкам установления отношений с детьми – 3,3 балла из 6; к умению выстраивать отношения с родителями – 2,2 балла из 4; к способности вызывать симпатию представителей противоположного пола – 3 балла из 5; к умению занимательно проводить досуг – 2,8 балла из 4. Таким образом, интегральный показатель доверия составил 48 баллов из 73 максимально возможных у исследуемой молодежи, что свидетельствует о его среднем уровне выраженности.

Результаты диагностики респондентов по опроснику SF-36 (качество жизни) дают возможность сделать следующие выводы. По физическому компоненту здоровья было установлено, что современные студенты демонстрируют понижение физической активности (52,2 балла). Что касается психического компонента здоровья, то здесь зафиксировано незначительное снижение эмоционального фона настроения и небольшое нарастание тревоги и депрессии (46,3 балла).

Таким образом, результаты проведенного исследования демонстрируют, что студенческая молодежь выбирает мобильность как высшую ценностную ориентацию, которая идентифицируется как глобальная идентичность в виде таких субъектно-личностных качеств, как доверительность, коммуникативные навыки, толерантность к неопределенности. Студентам свойственен средний уровень рефлексивности, означающий, что молодежь задумывается над происходящими событиями, пытается осмыслить причины своих действий и поступков других людей и предвидеть их последствия, а также средний уровень проявления толерантности и доверия к себе. Студенты демонстрируют экстернальный тип контроля, удовлетворенность как настоящей, так и прожитой жизнью. Молодежь в основном готова планировать свое будущее, уверена в своих силах упорядочивать происходящие в ее жизни события.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2017. 288 с.
2. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание. М.: Проспект, 2018. 256 с.
3. Доверие в социально-психологическом взаимодействии / под ред. Т.П. Скрипкиной. Ростов-н/Д: Южный федеральный университет, 2006. 356 с.

4. Евстифеева Е.А., Ульянов А.М., Филиппченкова С.И., Удалова Л.В. О ценностных приоритетах в самосознании российской молодежи // Вестник Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2019. № 3 (48). С. 72–76.
5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5 С. 45–57.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
7. Опросник SF-36 (URL: http://www.rand.org/health/surveys_tools/mos/mos_core_36item.html (дата обращения: 18.01.2021 г.)
8. Практическая психодиагностика: методики и тесты / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара, 2009. 672 с.
9. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю., Кравцова О.А. Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2008. 172 с.
10. Харченко А.Ю. Конфигурация идентичностей и риск ответственности в социальных практиках мобильности: автореф. дис. ... канд. филос. наук, М., 2017. 25 с.

Об авторах:

ЕВСТИФЕЕВА Елена Александровна – доктор философских наук, профессор, проректор по развитию персонала, заведующая кафедрой психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, 22); e-mail: pif1997@mail.ru

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, 22); e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

МАЙКОВА Элеонора Юрьевна – доктор философских наук, профессор, проректор по учебной работе, заведующая кафедрой социологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» 170100, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, 22); e-mail: maykova@yandex.ru

ХАРЧЕНКО Андрей Юрьевич – кандидат философских наук, руководитель департамента Ближнего Востока и Северной Африки АНО «Международное Евразийское движение» (125375, Москва, ул. Тверская, д. 7, подъезд 4, оф. 605); e-mail: andrewflamenko@mail.ru

MOBILITYASSELF-DETERMINATIONOFYOUTH

E.A. Evstifeeva¹, S.I.Filippchenkova¹, E.Y. Maykova¹, A.Y. Kharchenko²

¹Tver State Technical University, Tver, Russia

²International Eurasian Movement, Moscow, Russia

The article analyzes the problem of choosing the priority significance of mobility in the value-semantic structure of consciousness among young people, which influences the formation of a global identity as a dominant one, while lowering the hierarchical status of self-identity as a reflexive axis of human

integrity and other social identifications. The study sample consisted of 190 students of the Kyrgyz-Russian Slavic University. B.N. Yeltsin (Bishkek). Research tools: the author's questionnaire on the spiritual and moral values of young people, a method for diagnosing the level of reflexivity A.V. Karpov, the method of diagnosing the level of subjective control (USK) by J. Rotter, the method of D.A. Leontiev «Smarty life orientations», express questionnaire «Index of tolerance» G.U. Soldatova and others, a reflective questionnaire by T.P. Skripkina and questionnaire SF - 36 (quality of life). The results of the study demonstrate that mobility displaces traditional spiritual and moral values, which is identified as a global identity in the form of such subject-personal qualities as: trust, communication skills, tolerance for uncertainty.

Keywords: *student youth, personal self-determination, mobility, spiritual and moral values, self-identity, global identity.*

УДК 314.96
Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.127

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА ЖЕНСКУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Д.Б. Штрикова

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет»,
Самара

Представлены современные гендерные стереотипы, существующие в российском обществе и отражающих аспекты профессиональной деятельности женщины; установлен уровень согласия с влиянием стереотипов на женскую профессиональную деятельность в двух группах респондентов – женщины с опытом и без опыта профессиональной деятельности; определены ведущие стереотипы в профессиональной деятельности в обеих группах.

Ключевые слова: *гендерные стереотипы, социально-психологические установки, женская профессиональная деятельность, профессиональные барьеры, женская профессиональная ментальность, гендерные роли.*

Женское профессиональное развитие традиционно имеет отличия от мужского профессионального развития. Эти отличия определяются прежде всего репродуктивной функцией женщины, различиями в семейных обязанностях, что приводит к гендерным особенностям в профессиональном поведении. Кроме этого, права и возможности в области трудовой деятельности, предоставленные женщинам, могут вступать в противоречие со сложившимися социальными стереотипами.

Рассматривая специфику женской профессиональной деятельности как трудовой деятельности, являющейся для нее источником дохода, авторы отмечают наличие гендерных стереотипов, влияющих на степень проявления ими карьерной активности [5, 7, 11].

П.Н. Шихирев выделил социально-психологический аспект стереотипов, связанный с образом социальной группы. Этот аспект чаще всего проявляется в национально-этническом, гендерном и профессиональном контексте [10].

Стереотипы – это обобщения о группах, которые применяются к отдельным членам группы просто потому, что они принадлежат к этой группе, а гендерные стереотипы являются обобщением атрибутов мужчин и женщин. Стереотипы приобретаются от соответствующей социальной группы, от родителей, социальных институтов, средств массовой информации, возникают из личного опыта. Они проявляются в отношении человека к некоторым социальным группам, отдельным

людям, процессам, деятельности, событиям и др. Эти стереотипы, будучи однажды сформированными, как правило, продолжают сохраняться даже в условиях поступления человеку противоречащей данному стереотипу информации [4]. Мнение ученых об устойчивости гендерных стереотипов говорит о том, что она носит относительный характер. С одной стороны, авторы утверждают, что «устойчивость гендерной иерархии дополнительно усиливается тем, что существовавшие ранее гендерные стереотипы переносятся ... в новые социальные практики, которые связаны с появлением новой профессии или отрасли» [21, с. 521]. С другой стороны, исследования американских ученых показали, что за период с 2007-го по 2018 г. стереотипы «наука для мужчин / искусство для женщин» и стереотипы «карьера для мужчин / семья для женщин» сместились в сторону нейтральности, ослабев на 13–19 %. Причем эти тенденции наблюдались почти во всех демографических группах и во всех географических регионах США и некоторых европейских странах, что указывает на глобальные сдвиги в коллективных явных и неявных стереотипах [15]. Автор придерживается точки зрения авторов, в соответствии с которой стереотипы подвергаются изменениям, но характер изменений весьма инертен [15, 18].

Данное исследование было проведено в рамках изучения женской профессиональной ментальности. Гендерные стереотипы являются элементом структуры женской профессиональной ментальности. Мы рассматриваем женскую профессиональную ментальность как совокупность социально-психологических установок, гендерных стереотипов и норм, формирующих отношение к профессиональной деятельности во взаимосвязи с другими сферами жизнедеятельности, требующими затрат сил, времени, распределения собственных ресурсов женщины [12].

В российском научном обороте термин «гендерные стереотипы» постепенно вытесняет термин «полоролевые стереотипы». В отечественных работах, посвященных гендерным стереотипам, в его определение вкладывается тот же смысл, что и в полоролевые стереотипы. В словаре гендерных терминов можно найти следующее определение: «гендерные стереотипы – это укоренившиеся, твёрдые представления людей в определённой культуре о том, каким должно быть поведение мужчины и женщины» [6, с. 62]. Российские ученые изучают установки, гендерные стереотипы и гендерные нормы в различных областях деятельности, в том числе профессиональной (Л.Н. Ожигова [10], О.А. Воронина [1], Е.А. Здравомыслова и А.А. Темкина [3], И.С. Клецина, Иоффе [5], О.И. Ключко [2]).

Глобализация привела к фактической интервенции западной культуры, в которой популярна идея отказа от определенности стереотипных мужских и женских ролей [9]. Профессор Стэнфордского

университета США Сесилия Л. Риджуэй, чьи работы являются одними из самых цитируемых по этому вопросу, пишет, что гендерные стереотипы представляют собой «широко распространенные культурные убеждения, определяющие отличительные характеристики мужчин и женщин и их ожидаемое поведение», которые «являются центральным компонентом институционализированной системы социальных практик для конституирования людей как двух абсолютно разных категорий, мужчин и женщин, и организацию социальных отношений неравенства на основе этого различия... По сути, это культурные правила или инструкции, определяющие социальную структуру различий и неравенства» [21, с. 520].

В американских и европейских исследованиях часто встречается упоминание о феномене «стеклянного потолка» в карьере женщины [19, 17, 20]. Стеклоанный потолок – это термин американского менеджмента для обозначения своеобразной формы невидимого барьера, который ограничивает карьерный рост женщин. Феномен стеклянного потолка базируется на гендерных стереотипах.

Гендерные стереотипы обладают как описательными, так и предписывающими свойствами. Эту особенность описывают как российские, так и зарубежные исследователи [3, 9, 14, 17, 18].

Таким образом, гендерные стереотипы – это достаточно устойчивая совокупность представлений о мужчинах и женщинах, складывающихся в сознании на основе как личного, так и общественного жизненного опыта. Стереотипы иницируются массовым сознанием, и если они были однажды сформированы, продолжают сохраняться даже в условиях поступления к человеку противоречащей данному стереотипу информации.

В современном обществе с точки зрения законодательно-правовых факторов у женщин есть все возможности стать успешным профессионалом. Тем не менее гендерные стереотипы, распространенные в российском социуме по отношению к женской профессиональной деятельности, оказывают влияние на формирование женской профессиональной ментальности [11, 12].

Задача исследования состояла в том, чтобы, во-первых, выявить современные стереотипы, которые отражают аспекты взаимосвязи женщины и профессиональной деятельности. Во-вторых, установить уровень согласия с влиянием соответствующего стереотипа на женскую профессиональную деятельность каждой из респонденток в каждой группе. В-третьих, определить, существуют ли статистически значимые различия у двух групп в уровне согласия с влиянием стереотипа.

В рамках исследования посредством анализа научной литературы автор выявил распространенные гендерные стереотипы, которые были разделены на три группы: 1) место профессиональной деятельности и

карьеры в жизни женщины; 2) семья и работа; 3) способности женщин к профессиональной деятельности.

Группа 1.

«Истинная женщина не стремится к карьере».

«Делая карьеру, женщина теряет женственность».

«У бизнеса не женское лицо».

«Ищите женщину в искусстве».

Группа 2.

«Карьера – это удел одиноких женщин».

«Семья и карьера несовместимы».

«Карьера для женщины не главное, главное – семья».

«Если женщина – большой начальник, значит, наверняка, у нее не сложилась семейная жизнь».

Группа 3.

«Руководить предприятием – не женское дело».

«Если женщина занимает высокий пост, значит, она жена, любовница или близкая родственница кого-то из высшего руководства».

«Женщина не так умна».

«Женщины слишком зависимы».

«Став большим начальником, женщина обычно перестает быть женщиной (теряет женственность) и превращается в „мужика в юбке”».

В исследовании приняли участие группы женщин: 1) 56 студенток 3–4 курса Самарского государственного технического университета в возрасте 19–20 лет без опыта работы ($M = 19,4$; $SD = 1$); 2) 37 дам, имеющие опыт профессиональной деятельности, с высшим образованием, в возрасте от 24 до 35 лет ($M = 29$; $SD = 4,5$).

Процедура исследования заключалась в проведении письменного опроса, где по 10-бальной шкале респондентам надо было выразить уровень согласия с влиянием определенного стереотипа на женское профессиональное развитие.

Результаты в зависимости от согласия с их содержанием были сгруппированы в три поля:

1. Оценка 8 баллов и выше – высокий уровень согласия.

2. Оценка от 4 до 7,99 балла – средний уровень согласия.

3. Оценка от 0 до 3,99 балла – низкий уровень согласия.

В табл. 1 приведены средние значения в каждой группе по уровню влияния каждого барьера на женское профессиональное развитие.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа барьеров в профессиональной деятельности у женщин без опыта и с опытом работы

№	Стереотип	Средние значения,		U- критерий Манна– Уитни
		Респон- денты без опыта работы	Респон- денты с опытом работы	
1-я группа				
1	Истинная женщина не стремится к карьере	3,14	4,28	13
2	Делая карьеру, женщина теряет женственность	0,42	3	6,5*
3	У бизнеса не женское лицо	5	3	12
4	Ищите женщину в искусстве	3,28	4,14	15,5
2 группа				
1	Карьера - это удел одиноких женщин	0,14	4,42	4*
2	Семья и карьера несовместимы	0,71	5	2,5*
3	Карьера для женщины не главное, главное – семья.	6,42	8,42	12
4	Если женщина – большой начальник, значит, наверняка, у нее не сложилась семейная жизнь.	3,28	8,14	0*
3 группа				
1	Руководить предприятием – не женское дело.	3,32	8,42	0*
2	Если женщина занимает высокий пост, значит, она жена, любовница или близкая родственница кого-то из высшего руководства	1,28	6,57	3*
3	Женщина не так умна	0,14	0	21
4	Женщины слишком зависимы.	4,14	7,28	7,5**
5	Став большим начальником, женщина обычно перестает быть женщиной (теряет женственность) и превращается в «мужика в юбке».	0,42	1,57	8**

*различия статистически значимы ($p \leq 0,01$)

**различия статистически значимы ($p \leq 0,05$)

Проведем анализ уровня согласия с влиянием стереотипов на женскую профессиональную деятельность в группе студенток без опыта работы.

По группе «Место профессиональной деятельности в жизни женщины» низкие оценки получили стереотипы «Делая карьеру, женщина теряет женственность» и «Истинная женщина не стремится к

карьере» и «Ищите женщину в искусстве». По-нашему мнению, девушки строят свое представление о карьере, основываясь на тех образах, которые создают средства массовой информации, где современная женщина-руководитель чаще всего обладает женственностью и привлекательностью. К стереотипу «У бизнеса не женское лицо» респонденты выразили средний уровень согласия, так как в их представлении бизнес, в отличие от карьеры, предполагает большую нагрузку и ответственность.

По группе «Семья и работа» низкий уровень согласия студентки выразили по отношению к стереотипам «Карьера – это удел одиноких женщин» и «Семья и карьера несовместимы». В их представлении и примерах, которые они видят, эти два аспекта жизнедеятельности вполне совместимы друг с другом. У стереотипа «Если женщина – большой начальник, значит, наверняка, у нее не сложилась семейная жизнь» уровень согласия несколько выше, но находится в верхней зоне низкого уровня согласия. Средний уровень согласия девушки выразили к стереотипу «Карьера для женщины не главное, главное – семья» в силу отсутствия у большинства опыта семейной жизни.

Результаты исследования по группе «Способности женщин к профессиональной деятельности» показывают низкий уровень согласия со стереотипом «Женщина не так умна». Тем не менее результаты отличны от нуля. Респонденты не видят взаимосвязи между высокой должностью женщины-руководителя и ее родственными или любовными связями. Стереотип о том, что женщина-руководитель превращается в «мужика в юбке» также имеет низкий уровень согласия и коррелирует с результатами отношения к стереотипу «Делая карьеру, женщина теряет женственность». Девушки выразили достаточно низкую степень согласия с тем, что «руководить предприятием – не женское дело». Уровень согласия со стереотипом «Женщины слишком зависимы» едва выходит за границы низких значений, в связи с тем, что девушки в силу отсутствия опыта собственных семейных отношений не совсем понимают, как и от кого они могут зависеть и в чем это проявляется.

В целом, рассматривая результаты исследования по всем трем группам, надо отметить отсутствие высокого уровня согласия с каким-либо стереотипом. Из полученных значений самый высокий уровень согласия выявлен по отношению к стереотипу «Карьера для женщины не главное, главное – семья».

Проанализируем результаты исследований, полученных во второй группе. Низкий уровень согласия дамы высказали по отношению к стереотипам «Делая карьеру, женщина теряет женственность» и «У бизнеса не женское лицо». Средний уровень согласия – со стереотипом «Истинная женщина не стремится к карьере» и «Ищите женщину в искусстве». Отметим, что показатели находятся на нижней границе

средних значений.

По группе «Семья и работа» средняя степень согласия выражена по отношению к стереотипам «Карьера – это удел одиноких женщин» и «Семья и карьера несовместимы». Средний уровень влияния этих стереотипов связан с тем, что женщины уже столкнулись с необходимостью сочетания профессиональных и домашних обязанностей, тем не менее этот фактор не оказывает сильного влияния. Показан высокий уровень согласия со стереотипами «Карьера для женщины не главное, главное – семья» и «Если женщина – большой начальник, значит, наверняка, у нее не сложилась семейная жизнь».

По группе «Способности женщины к профессиональной деятельности» ни одна из участниц исследования не согласилась со стереотипом «Женщина не так умна». Низкую степень согласия участницы выразили по отношению к стереотипу «Став большим начальником, женщина обычно перестает быть женщиной (теряет женственность) и превращается в "мужика в юбке"». Средний уровень согласия дамы выразили по отношению к стереотипу «Если женщина занимает высокий пост, значит, она жена, любовница или близкая родственница кого-то из высшего руководства» и «Женщины слишком зависимы». Самый высокий уровень согласия в этой группе выражен по отношению к стереотипу «Руководить предприятием – не женское дело». Если рассматривать значения всех трех групп, то высокая степень согласия была выражена по отношению к стереотипам «Карьера для женщины не главное, главное – семья», «Если женщина – большой начальник, значит, наверняка, у нее не сложилась семейная жизнь» и «Руководить предприятием – не женское дело».

Опишем выявленные статистически значимые различия в двух группах респондентов.

По отношению к барьеру «Делая карьеру, женщина теряет женственность» у двух групп респондентов различия статистически значимы ($p \leq 0,01$), но результаты обеих находятся в поле низких значений. Стереотипы «Карьера – это удел одиноких женщин» и «Семья и карьера несовместимы» имеют статистически значимые различия ($p \leq 0,01$). Вероятно, представительницы второй группы на практике встречали примеры, когда перед женщиной вставал выбор между семьей и карьерой. По стереотипам, которые достаточно похожи по сути («Карьера – это удел одиноких женщин» и «Если женщина – большой начальник, значит, наверняка, у нее не сложилась семейная жизнь») в группах существуют статистически значимые различия ($p \leq 0,01$), но если первая группа выразила низкий уровень согласия с обоими стереотипами, то вторая группа – средний и высокий уровень согласия соответственно. Отсутствие значимых различий в оценке стереотипа «Карьера для женщины не главное, главное – семья» и достаточно

высокие уровни оценки этого стереотипа говорят том, что гендерные стереотипы о роли женщины достаточно сильны в рамках нашей культуры и передаются от поколения к поколению. В связи с тем, что женщины имеют собственную семью, они больше осознают собственные роли, которые в российском обществе традиционно связывают с ролями жены и матери.

Рассматривая статистически значимые различия в группе «Способности женщин к профессиональной деятельности», отметим высокие статистически значимые различия положения «Руководить предприятием – не женское дело» ($p \leq 0,01$), высокий уровень которого коррелируется со значениями по стереотипу «Если женщина – большой начальник, значит, наверняка, у нее не сложилась семейная жизнь». Надо отметить, что, по мнению респондентов этой группы, руководить предприятием и быть большим начальником – тождественные понятия. Что касается стереотипа «Став большим начальником, женщина обычно перестает быть женщиной (теряет женственность) и превращается в "мужика в юбке"», то, хотя разница между уровнями согласия в обеих группах статистически значима ($p \leq 0,05$), уровень согласия со стереотипом лежит в области низких значений и коррелирует с результатами по стереотипу «Делая карьеру, женщина теряет женственность». Интерес представляют статистически значимые различия в уровне согласия со стереотипом «Если женщина занимает высокий пост, значит, она жена, любовница или близкая родственница кого-то из высшего руководства», что может быть связано как с существующими установками, так и с более богатым жизненным опытом участниц опроса второй группы. Уровень согласия со стереотипом «Женщины слишком зависимы» имеет статистически значимые различия ($p \leq 0,05$). Женщины с опытом профессиональной деятельности связывают существование зависимости с семьей и детьми. Отметим, что степень согласия лежит в верхних границах средних значений. У студенток же отсутствует опыт собственной семейной жизни, а в родительской семье они не замечают проявления этого стереотипа.

Целью исследования было определение уровня влияния стереотипов, существующих по отношению к женской профессиональной деятельности у двух групп респондентов. Проанализировав полученные результаты, можно заключить, что у женщин с опытом работы степень согласия со стереотипами выше, чем у респондентов без опыта работы. Отсюда можно сделать вывод, что по мере профессионального развития растет уровень согласия с существующими в обществе стереотипами и женщины испытывают их влияние на себе и окружающих. Отметим, что гендерные стереотипы, могут привести к появлению социально-психологических барьеров, негативно влияющих на женскую профессиональную деятельность

(карьеру) [13].

Таким образом, если стереотипы имеют тенденцию к изменениям, то отслеживание этих изменений представляется нам интересной исследовательской задачей. В дальнейшем планируется проведение аналогичных исследований с периодичностью один раз в пять лет. В рамках исследования планируется осуществление поиска в научной литературе и медиапространстве новых гендерных стереотипов, формирующихся в российском обществе, и исследование оценки уровня согласия респондентов с их влиянием на женскую профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Воронина О.А. Традиционные, философские, социологические и психологические теории пола // Теория и методология гендерных исследований: сб. ст. / Под ред. О.А. Ворониной. М.: МЦГИ-МВШСЭН – МФФ, 2001. 416 с. С. 29–50.
2. Гендерная ментальность российской молодежи: психологический портрет: монография / Под науч. ред. О.И. Ключко. СПб.: НИЦ АРТ, 2020. 230 с.
3. Здравомыслова Е.А., Тёмкина А.А. 12 лекций по гендерной социологии: учебное пособие. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2015. 768 с.
4. Ильюшкин В.В. Социальный стереотип как концентрированное выражение социальной установки // Вестник науки и образования. 2015. № 1(3). С. 87–92.
5. Клецина И.С., Иоффе Е.В. Нормы женского поведения: традиционная и современная модели // Женщина в российском обществе. 2019. № 3. С. 72–90.
6. Коноплева Н.А. Гендерные стереотипы // Словарь гендерных терминов. М.: Информация – XXI век, 2002. С. 65.
7. Котоманова О.В. Особенности профессиональной карьеры женщины // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2008. № 5. С. 215–220.
8. Ожигова Л.Н. Смысловые механизмы гендерной и профессиональной реализации личности в полиэтнической среде: монография. Краснодар: КГУ, 2009. 192 с.
9. Осовская И.Н. Российская психология и пути выхода из кризиса: общество, закон, наука // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 3 (21). С. 67–73.
10. Шихирев П.Н. Исследование стереотипа в американской социальной психологии // Вопросы философии. 1971. № 5. С. 168–175.
11. Штрикова Д.Б. Женская профессиональная деятельность и женская профессиональная ментальность // Инициативы XXI века. 2015. № 3. С. 80–83.
12. Штрикова Д.Б., Бусыгина А.Л. Феномен женской профессиональной ментальности: монография. Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, Порто-принт, 2016. 148 с.
13. Busygina A.L., Shtrikova D.B., Denisova O.P., Kravchenko O.D., Kuzmenko V.I. Barriers in professional development of women // Humanities & Social Sciences Reviews. India: GIAP Journals. 2019. Vol. 7. № 4. P. 1143–1147.
14. Burgess D.J., Borgida E. Who Women Are, Who Women Should Be: Descriptive

- and Prescriptive Gender Stereotyping in Sex Discrimination// Psychology Public Policy and Law. 1999. №5(3). P. 665–692.
15. Charlesworth, T.E.S, Banaji, M.R. (2021). Patterns of Implicit and Explicit Stereotypes III: Long-Term Change in Gender Stereotypes. Social Psychological and Personality Science,1.
 16. Eagly A.H, Karau S.J. Role congruity theory of prejudice toward female leaders // Psychological review. 2002. № 109(3). P. 573–598.
 17. Fernandez R.M., & Campero S. Gender sorting and the glass ceiling in high-tech firms // ILR Review. 2017. № 70(1). P. 73–104.
 18. Heilman M.E. Gender stereotypes and workplace bias// Research in organizational Behavior. 2012. № 1 (32). P. 113–135.
 19. Korpi W., Ferrarini T. & Englund S. Women's opportunities under different family policy constellations: Gender, class, and inequality tradeoffs in western countries re-examined // Social Politics: International Studies in Gender, State & Society. 2013. № 20(1). P. 1–40.
 20. Ridgeway C. L. Gender, status, and leadership // Journal of Social issues. 2001. № 57(4). P. 637–655.
 21. Ridgeway C.L., Correll Sh.J. Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gen-der Beliefs and Social Relations// Gender Society. 2004. № 18. P. 510–531.

Об авторе:

ШТРИКОВА Дарья Борисовна – кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и системного анализа теплоэнергетических и социотехнических комплексов ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет» (443100, Россия, Самара, ул. Молодогвардейская, 244); e-mail: shtrikovadb@yandex.ru

RESEARCH OF THE INFLUENCE OF GENDER STEREOTYPES ON WOMEN'S PROFESSIONAL ACTIVITIES

D.B. Shtrikova

Samara State Technical University, Samara, Russia

The paper presents modern gender stereotypes that exist in Russian society and reflect aspects of a woman's professional activity; the level of agreement with the influence of stereotypes on women's professional activities was established in two groups of respondents - women with and without professional experience; determined the leading stereotypes in professional activity in both groups.

Keywords: *gender stereotypes, female professional mentality, socio-psychological attitudes, female professional activity, professional barriers, gender roles.*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.942: 37.015.3

Doi: 10.26456/vtsped/2022.1.137

ОТРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ДИСФУНКЦИЙ В ИМИДЖЕ ПЕДАГОГА

Т.А. Бусыгина

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический
университет», Самара

Представлены результаты исследования проявления эмоциональных проблем в имидже преподавателя. Эмпирически установлено, что многочисленные стрессогенные факторы, проявляющиеся в агрессивности, дезадаптивности, непринятии себя, эскапизме, негативно влияют на самопрезентацию в студенческой аудитории и имидж преподавателя. Полученные данные могут использоваться в психолого-педагогическом консультировании педагогов, тренингах по развитию профессиональной идентичности, а также профилактике профессионального выгорания, что будет способствовать снижению дезадаптации и эмоциональных дисфункций педагога.

Ключевые слова: *имидж преподавателя, профессиональная компетентность, невротизация, дезадаптация, профессиональное выгорание.*

Характер взаимодействия студентов и преподавателя во многом определяется социально-перцептивными процессами: восприятием и оценкой студентами внешнего вида, манерой поведения, общей ролевой презентацией педагога.

Мнение о педагоге начинает складываться в первые минуты его знакомства с группой, классом, и от этого мнения потом будет зависеть усвоение предмета, посещение, желание вступать в контакт с преподавателем. Мы считаем, что преподаватель ответственен за развитие у студентов внутренней мотивации изучения преподаваемой дисциплины. И в этом смысле «эффект переноса» отношения к педагогу на интерес к предмету является тем самым социально-перцептивным механизмом, который необходимо учитывать, формируя эффективные педагогические отношения.

В каком направлении необходимо искать точку опоры для построения профессионального педагогического имиджа?

Психологические исследования межличностного восприятия студентами преподавателей вуза показали, что большинство из них обращают внимание на внешность преподавателя и его манеру держаться

и связывают с ними профессионально значимые личностные качества преподавателей, что отражено в исследованиях В.П. Бедерханова, Н.А. Березовина, Г.Х. Васильева, Н.С. Батраковой, О.И. Поповой, И.П. Чертыковой и др. [1, с. 93].

В психологическом исследовании педагога одной из первых возникает задача определения индикаторов, характеристик, которые фиксируют профессионально значимые особенности личности педагога, проявляющиеся в его деятельности. Данная проблема является особенно актуальной в отношении исследуемой профессии, так как компоненты, характеризующие личность преподавателя, обеспечивают выполнение им его профессиональных функций и отвечают ожиданиям студентов.

Вполне очевидно, что способность профессионала эффективно выполнять свои функции зависит от определенных его качеств. Все они во взаимосвязи характеризуются общим понятием – профессиональная компетентность, которая отражается в имидже как инструменте ее самопредъявления [10].

О.И. Попова в своем исследовании пишет об имидже преподавателя как о важном элементе трансформации процесса функционирования и развития системы высшего образования: «Студенты были заинтересованы в направлении конструирования профессионального партнерского взаимодействия. При этом инициативу в этом процессе склонны отдавать преподавателям, что проявилось в моделировании ими их идеального образа» [13, с. 18].

Анализ научной литературы по имиджу педагога показал, что исследователями А.А. Калюжным, Ю.В. Косякиным, Л.М. Митиной, Е.А. Опфер, А.А. Тарakanовой, И.П. Чертыковой и др. в основном собраны перечни позитивных профессионально-важных качеств, которые скорее похожи на имплицитные теории личности идеального человека и профессионала, например, такие как знание предмета, эрудированность, профессионализм, самоорганизация, доступность объяснения, объективность в оценке знаний, требовательность, увлеченность профессией, коммуникабельность, артистизм, стрессоустойчивость, эмпатийность, тактичность и т.п. [7, 8, 11, 12, 14, 17].

Важно учитывать тот факт, что педагогический труд психически высоко активен. Эмоциогенность и подверженность стрессу заложена в самой природе учительского труда (В.В. Бойко, Г.Г. Горелова, Э.Ф. Зеер, В.И. Журавлев, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Е. Орел, Т.В. Форманюк, Э.Э. Сыманюк и др.).

Специфика работы учителя, насыщенная стрессовыми ситуациями, обуславливает возникновение у учителей деструктивной ситуативной тревожности (С.Ю. Алашеев, М.В. Журавлев, Н.А. Литвинова, Л.М. Митина, Е.В. Руденский и др.).

В.И. Журавлев описывает стрессовые состояния учителей –

тревожность, стыд, фрустрация, страх, озлобленность против партнеров по педагогической деятельности, утрата интереса к работе, бессонница, навязчивые идеи расправы с виновниками стресса и др. [5, с. 24].

Согласно исследованию Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Т.В. Форманюк, наиболее разрушительные последствия для психолого-педагогического взаимодействия несет агрессия, которая является серьезной эмоциональной проблемой педагога [6, 15].

Также, проводя авторское исследование коммуникативной агрессии преподавателей в эмоциогенных ситуациях, мы выявили склонность 40 % педагогов к деструктивным речевым высказываниям [2, с. 59].

Многие исследования свидетельствуют о напряженности данной деятельности, связанной с систематическими ситуациями оценки преподавателя как профессионала, частыми и длительными контактами с учащимися, малозаметностью результатов для внешнего восприятия, объемом административной работы, снижением престижности педагогического труда, однообразием в работе, предполагают высокую вероятность возникновения деловых и межличностных конфликтов и др. Поэтому в спонтанном имидже могут проявляться и слабые стороны преподавателя, вызванные профессиональной деформацией и психическим напряжением: резкость в коммуникации со студентами, издевательские усмешки, грубость, субъективность в оценивании их знаний, репродуктивная стратегия подбора и изложения материала, демонстративность, эмоциональная сухость, морализаторство, стереотипные приемы педагогического воздействия, равнодушие к развитию, работе и ученикам и пр.

Исследование, результаты которого мы здесь описываем, было направлено на выяснение того, как разного рода дисфункции (преимущественно эмоциональные) проявляются в профессиональном имидже педагога.

Для определения эмоциональных дисфункций мы использовали батарею из четырех психодиагностических методик: диагностика уровня невротизации Вассермана [3, с. 65], тест эмоционального интеллекта Манойловой [9, с. 41], методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса–Даймонда [4, с. 193], опросник уровня агрессивности Басса–Дарки [16, с. 35].

Аудиторию исследования составили преподаватели шести российских вузов мужского и женского пола в возрастном сегменте от 40 до 75 лет со стажем педагогической работы более 18 лет, всего – 130 человек.

В рамках нашего исследования о проявлении эмоциональных сложностей преподавателей в имидже, то есть через призму трансляции социально-психолого-педагогических характеристик студенческой

аудитории и ее восприятия образа педагога, данные методики дали возможность проанализировать поведение человека, воспринимаемого как эмоционально-отталкивающего и вызывающего недоверие.

Для диагностики представлений преподавателей об имиджевых характеристиках, которые оперативно считаются студенческой аудиторией, мы использовали сокращенный вариант авторской методики Т.А. Бусыгиной «Оценка имиджа преподавателя». Методика включает 10 шкал семантического дифференциала, отражающих основные параметры имиджа преподавателя. Шкалы созданы на основе 8-факторной модели имиджа преподавателя вуза [1, прил.].

Результаты исследования

Положительная корреляционная связь показателей «эмоционального интеллекта» и «яркости личности» ($r = 0,30$) показывает, что чем выше интегральный показатель EQ , тем больше раскрыта эмоциональная сфера, которой педагог умеет пользоваться в аудитории, тем самым создавая впечатление человека открытого, незаурядного, артистичного.

«Косвенная агрессия» отрицательно связана с «грамотностью речи» ($r = -0,26$). В данном случае чем ниже показатель косвенной, скрытой агрессии, тем лучше он владеет речью. Возможно, это связано с тем, что негативное эмоциональное состояние влияет на процесс формулирования мыслей, поэтому при высоком уровне подавляемой агрессии педагог может проявлять неграмотность, нелогичность, «косноязычие» в изложении материала.

Показатель «косвенная агрессия» отрицательно связан с эмоциональной устойчивостью в производимом впечатлении ($r = -0,29$). Чем выше уровень косвенной агрессии, тем ниже уровень эмоциональной устойчивости в аспекте самопрезентации педагога.

Показатель «вербальная агрессия» имеет положительную корреляционную связь с интересным изложением материала. Вероятно, такая связь позволяет эмоционально выражать критическое отношение к тем или иным аспектам преподаваемых тем курса, описывать противоречия, существующие в науке, выражая личную волнующую оценку происходящего.

Один из показателей теста «Редукция профессиональных достижений» имеет отрицательную корреляционную связь с «интересным изложением материала» ($r = -0,23$), то есть чем выше «редукция профессиональных достижений», тем ниже «интересное изложение материала». Неверие в свои силы, обесценивание успехов и заслуг, снижение профессиональных интересов могут влиять на отношение к подбору материала занятия и его презентацию в актуальной форме, ориентированной на интересы студентов.

Показатель «дезадаптивность» имеет отрицательную

корреляционную связь со стильностью образа ($r = -0,24$). Чем выше дезадаптивность, тем менее стильный образ получается создать. Стиль в одежде – это проявление целостности, гармоничности, концептуальности. Дезадаптированный педагог не склонен к созданию стильного образа.

Интегральный показатель самопринятия положительно связан со стильностью образа ($r = 0,26$). Чем выше самопринятие, тем выше стильность образа в профессии преподавателя. Они хорошо знают себя, адекватно воспринимают и принимают собственные несовершенства, могут концептуально и целостно проявлять свою индивидуальность в габитарном имидже.

Соответственно, чем ниже уровень самопринятия, тем менее проявлена стильность внешнего образа.

Это наблюдение подтверждает отрицательная корреляционная связь показателя «непринятие себя» с имиджевым показателем «стильность образа» ($r = -0,25$). Недовольство собой, критика по отношению к самому себе, негативное восприятие себя и своего тела, постоянное сравнение себя с другими, неуважение к своим личным границам, повышенная тревожность в связи с оценкой других людей подавляют потребность в самопроявлении, препятствуют гармоничному оформлению внешности.

«Эмоциональный комфорт» имеет отрицательную корреляционную связь с таким показателем самооценки педагогами своего имиджа, как эмоциональная устойчивость ($r = -0,25$). Для нашего исследования этот результат представляется особенно важным. Следует напомнить, что испытуемые-педагоги сами оценивали свой имидж, и те из них, кто декларирует себя как эмоционально устойчивый человек, испытывают при этом эмоциональный дискомфорт. Такое противоречие может являться признаком невротического конфликта в оценке себя. Возможно, если бы испытуемые признавали свою эмоциональную неустойчивость, степень их эмоционального комфорта была бы выше.

«Эрудированность» положительно связана с «доминированием» ($r = -0,27$). Чем выше преподаватель оценивает себя как эрудированного, с широким кругозором, умеющего устанавливать междисциплинарные связи, тем увереннее себя чувствует в коммуникации со студентами и коллегами, может доминировать и управлять аудиторией слушателей.

«Эскапизм» отрицательно связан со «стильностью образа»: чем выше эскапизм, тем менее стильный образ презентуется окружающим. Также эскапизм проявляется в избегании контактов с социумом в профессиональной сфере, а такая позиция снижает ценность стиля как способа взаимодействия с миром.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что выявленные аспекты эмоционального и функционального состояния

педагога оказывают заметное влияние на его имиджевые характеристики. Мы уверены в том, что в соответствии с эффектом обратной связи работа преподавателей над собой в сфере самоотношения и самопринятия, реализация в собственном стиле, обновленное видение себя будут способствовать снижению дезадаптации и эмоциональных дисфункций педагога.

Список литературы

1. Бусыгина Т.А. Имидж преподавателя вуза: социально-психологическое исследование. Самара, 2018. 210 с.
2. Бусыгина Т.А., Ихсанова С.Г. Вербальные реакции на фрустрирующие реплики как показатель эмоционального интеллекта учителей // Всероссийский научный журнал «Общественные науки». 2013. № 1. С. 59–61.
3. Вассерман Л.И. Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика. Теория, практика и обучение. М.: Филологический факультет СПбГУ, Академия, 2004. 36 с.
4. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 193–197.
5. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии: учебник для пед. вузов. 1995. 184 с.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. 320.
7. Калужный А.А. Имидж преподавателя: опытно-экспериментальное исследование // Социология образования. 2008. № 12. С. 66–85.
8. Косякин Ю.В. Элементы построения имиджа преподавателя профессиональной школы // Среднее профессиональное образование. 2008. № 8. С. 69–70.
9. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков: ПГПИ, 2004. 140 с.
10. Михайлова Е.В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг. СПб.: Речь, 2007. 224 с.
11. Опфер Е.А. Имидж современного педагога: учебное пособие для студентов направления «Педагогическое образование». Волгоград: Принт, 2017. 79 с.
12. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы: учебное пособие. Москва: ПИ РАО, МГППУ, 2010. 384 с.
13. Попова О.И. Имидж преподавателя вуза: проблема трансформации в современной России: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2007. 152 с.
14. Тараканова А.А. Имидж как динамическая характеристика личностных и профессиональных качеств преподавателя // Педагогическое образование.

2012. № 3. С. 70–73.

15. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель дезадаптации учителей // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
16. Хван А.А., Зайцев Ю.А., Кузнецова Ю.А. Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки // Психологическая диагностика. 2008. № 1. С. 35–58.
17. Чертыкова И.П. Представления студентов об имидже преподавателя вуза: дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 156 с.

Об авторе:

БУСЫГИНА Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, Самара, ул. Максима Горького, 65/67); e-mail: psipraxis@mail.ru

REFLECTION OF EMOTIONAL DISFUNCTIONS IN THE IMAGE OF A TEACHER

T.A. Busygina

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia

The article presents the results of a study of the manifestation of emotional problems in the image of a teacher. It has been empirically established that numerous stress factors, manifested in aggressiveness, maladjustment, self-rejection, escapism, negatively affect self-presentation in the student audience and the teacher's image. The data obtained can be used in the psychological and pedagogical counseling of teachers, trainings on the development of professional identity, as well as the prevention of professional burnout, which will help reduce the maladjustment and emotional dysfunctions of the teacher.

Keywords: *teacher's image, professional competence, neuroticism, maladjustment, professional burnout.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЖИЗНЕННОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Г.Н. Уварова¹, С.В. Феоктистова²

¹ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова», Элиста

²АНО ВО «Российский новый университет», Москва

Представлены результаты эмпирического исследования структуры показателей жизненного и профессионального самоопределения у старшеклассников с разной степенью выраженности сформированной профессиональной идентичности. Доказано, что структуры показателей жизненного и профессионального самоопределения являются гетерогенными, т.е. качественно различаются по содержанию взаимосвязей. Выявлены базовые компоненты, обеспечивающие структурную интегрированность системы жизненного и профессионального самоопределения у старшеклассников с разной степенью выраженности сформированной профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, жизненное самоопределение, сформированная профессиональная идентичность, смысловые ориентации, мотивы труда.

Жизненное и профессиональное самоопределение – важные составляющие жизненного становления личности. Перед старшеклассниками стоит ответственная задача выбора своего жизненного и профессионального пути. Старшекласснику необходимо определиться, кем быть и каким быть. Готовность к жизненному самоопределению является новообразованием ранней юности, когда стремление молодых людей строить жизненные планы, осмысливать построение жизненной перспективы является важнейшим фактором развития личности. Жизненные и профессиональные планы должны быть непротиворечивы и соответствовать единому направлению, определяющему жизненное становление личности. Иначе неуверенность в правильности выбранной профессии, несамостоятельный выбор профессионального развития и несформированность жизненных ценностей, непродуманность жизненных целей, непростроенность жизненной перспективы могут впоследствии привести к нежеланию работать по избранной специальности, разочарованию, возникновению ощущения собственной нереализованности в жизни.

Процесс самоопределения личности старшеклассников

© Уварова Г.Н.,
Феоктистова С.В., 2021

характеризуется возрастающей активностью, что детерминировано потребностью «занять внутреннюю позицию взрослого человека в связи с приближающимся окончанием школы, когда будущее приобретает осязаемые черты» [3, с. 50].

Н.С. Пряхников выделяет семь основных типов самоопределения, выстроенных в определенной иерархии, при которой каждый следующий тип более высокого уровня включает в себя предыдущий. Так, самоопределение в профессии является важной составной частью жизненного самоопределения [9, с. 20].

Проблема жизненного самоопределения учащихся отражена в работах К.А. Абульхановой-Славской, М.Р. Гинзбурга, И.Ф. Исаева, Е.Ю. Пряхниковой, Н.С. Пряхникова, А.Д. Сазонова и других. Общий вывод, который можно сделать из множества работ по данной теме, состоит в том, что жизненное самоопределение представляет собой выбор определённого образа жизни, основанного на формировании смысловой системы человека, смысла жизни, представлений о себе и о мире, выбор профессиональной деятельности.

Жизненное самоопределение, в трактовке Т.Н. Сапожниковой, является экзистенциальным выбором человеком смысла собственной жизни, основанным на рефлексивно-ценностном осмыслении прошлого и настоящего, характеризующимся как процесс последовательного прохождения этапов под влиянием внешних и внутренних факторов и условий; как состояние осознания себя как субъекта собственной жизни; как результат осознания смысла собственного существования, приобретения жизненного опыта и навыков решения экзистенциальных проблем [10, с. 7].

Н.Н. Мирончук предлагает рассматривать жизненное самоопределение как выбор социальных ролей, жизненного смысла и образа жизни, где профессиональная деятельность объективно влияет на жизнь человека в целом, задает вектор его развития. Высшее проявление жизненного самоопределения – самоопределение личностное, связанное с «нахождением самобытного образа "Я", постоянным его развитием и утверждением в обществе» [8, с. 92].

В юности происходит формирование системы ценностных ориентаций, мировоззрения и смысла жизни. И все-таки акцент самоопределения в раннем юношестве приходится на профессиональное самоопределение. Согласно С.Н. Гончар, большинство выпускников школ связывают свои жизненные перспективы с профессиональным самоопределением [6, с. 88].

Результаты изучения профессионального самоопределения представлены в научных трудах Е.Д. Волоховой, С.А. Волошина, М.Р. Гинзбурга, Е.И. Головаха, Е.А. Климова, В.А. Полякова, Е.Ю. Пряхниковой, Н.С. Пряхникова, М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко, С.Н.

Чистяковой и многих других, и исследовательский интерес к данной проблематике не угасает.

Процесс профессионального самоопределения обусловлен многочисленными факторами: субъективными и объективными, внутренними и внешними. Так, С.Н. Чистякова к внутренним факторам причисляет индивидуально-психологические особенности личности, особенности ценностно-смысловой сферы, осознанность и сформировалось своих потребностей, направленностей, мотивов, сформированность опыта, знаний, умений и навыков. К внешним факторам относятся условия и содержание учебной и профессиональной деятельности, требования данной деятельности к качествам, обеспечивающим успешность ее выполнения, условия жизни, труда, быта, система отношений семейных, трудовых, общественных [12]. С.В. Феоктистова и Д.В. Старикова подчеркивают, что внутренним условием эффективного профессионального самоопределения личности является психологическая готовность, определяющая сформированность и адекватность системы смыслов профессиональной деятельности [11].

Несмотря на то что профессиональное самоопределение является составной частью общего процесса самоопределения, оно выступает показателем личностной, профессиональной и социальной зрелости личности. Т.Н. Долгушина считает, что профессиональное самоопределение включает Я-концепцию человека, отражающую его понимание, эмоциональное отношение, намерения, предметные действия в профессиональной деятельности [7, с. 106].

Профессиональная идентичность может быть рассмотрена как результат процесса профессионального самоопределения личности. Так, С.С. Гашимова отмечает, что профессиональное самоопределение выступает условием формирования профессиональной идентичности, а в дальнейшем изменения профессиональной идентичности влияют на процесс профессионального самоопределения [4, с. 51]. А.А. Азбель понятие «профессиональная идентичность» определяет как отождествление себя с определенной профессиональной группой людей, принятием целей и ценностей этой группы [1].

Исследование О.А. Андриенко было посвящено изучению особенностей профессионального самоопределения старшеклассников. Автор отмечает, что у 89 % одиннадцатиклассников и 52 % девятиклассников сформирован профессиональный план, т.е. выбрана профессия, путь ее получения, существует уверенность в правильности профессионального выбора. Одиннадцатиклассники чаще выбирают профессию самостоятельно, а девятиклассники стараются опираться на мнения родителей и друзей. Основные источники получения информации о профессиях – интернет и родители. Учащиеся ориентируются на достаточно престижные профессии, но не обращают

внимания на их востребованность в регионе [2, с. 126].

Л.А. Головей, М.В. Данилова и И.А. Груздева изучали роль психоэмоционального благополучия старшеклассников в решении проблем профессионального самоопределения. Авторы приходят к выводу, что трудностями профессионального самоопределения является доминирование внешних мотивов выбора профессии, недостаточный уровень сформированности профессиональных интересов, кризис профессиональной идентичности [5, с. 69].

Целью настоящего исследования явилось изучение особенностей структурной организации показателей жизненного и профессионального самоопределения у старшеклассников с разной степенью выраженности сформированной профессиональной идентичности.

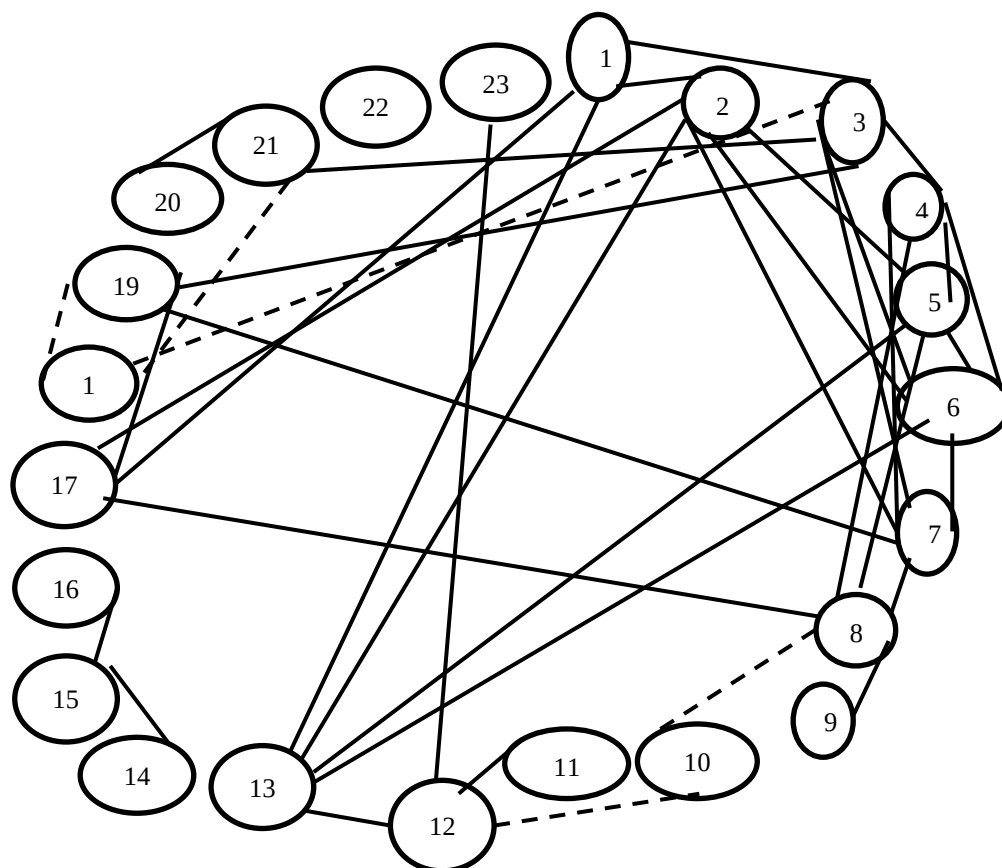
Гипотезой выступило предположение, что существуют значимые различия в структурной организации показателей жизненного и профессионального самоопределения у старшеклассников с разной степенью выраженности сформированной профессиональной идентичности.

В исследовании приняли участие 90 респондентов 16–17 лет: юношей – 52, девушек – 38. Исследование проводилось на базе МБОУ «Элистинский лицей», г. Элиста.

Использовались следующие методики: методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов), методика смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, методика «Иерархия мотивов труда» Г. Резапкина, методика «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов), методика «Изучения общей самооффективности личности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек), авторская анкета для определения особенностей жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников.

Математико-статистические методы обработки эмпирических данных: корреляционный анализ (г-Спирмена), структурно – психологический анализ по обобщенным показателям индекса организованности, интегративности и дифференцированности структуры (А.В. Карпов), метод экспресс- χ^2 для сравнения матриц и структурограмм на их «гомогенность-гетерогенность» (А.В. Карпов), метод сравнения выборок (критерий U Манна–Уитни). Статистическая обработка результатов осуществлялась с применением компьютерной программы SPSS v. 26.

На основании полученных данных изучения статусов профессиональной идентичности (по методике (А.А. Азбель, А.Г. Грецова) выборка дифференцировалась на две подгруппы в зависимости от степени выраженности сформированной профессиональной идентичности: ниже среднего уровня, невыраженный статус ($N = 41$) и выше среднего уровня, ярко выраженный статус ($N = 29$).



———— Положительная корреляция ($p \leq 0,01$),
- - - - - Отрицательная корреляция ($p \leq 0,01$)

Рис. 1. Структурограмма показателей жизненного и профессионального самоопределения у старшеклассников с выраженностью ниже среднего уровня и невыраженным статусом сформированной профессиональной идентичности:

- 1 – знания о содержании выбранной профессиональной деятельности;
- 2 – уверенность в правильности выбранной профессии; 3 – значение оплаты труда; 4 – значение способностей, возможностей, потенциала при выборе профессии; 5 – интерес к данной профессиональной деятельности;
- 6 – значение положения профессии на рынке труда; 7 – востребованность данной профессии; 8 – условия труда в данной сфере; 9 – значение расположения учебного заведения; 10 – значение желания родителей освоить данный вид деятельности; 11 – жизненные ценности; 12 – конкретные цели; 13 – средства достижения целей; 14 – жизненные цели на ближайший год; 15 – жизненные цели на период от года до 5 лет; 16 – жизненные цели на период от 10 лет и более; 17 – общий показатель смысловых ориентаций; 18 – «служение»; 19 – «власть»; 20 – «творчество»; 21 – «деньги»; 22 – сила воли; 23 – самооффективность.

Для подгруппы со средней степенью выраженности сформированной профессиональной идентичности ($N = 20$) не проводился структурно-психологический анализ по обобщенным

показателям индекса организованности, интегративности и дифференцированности структуры. Для двух подгрупп осуществлялась процедура многомерного корреляционного анализа измеренных показателей. Были изучены матрицы интеркорреляций показателей жизненного и профессионального самоопределения в двух группах и на их основе созданы структурограммы значимо коррелирующих показателей, рассчитаны индексы структурной организации (индекс когерентности, индекс дивергентности и индекс организованности структуры).

На рис. 1 показана структурограмма показателей жизненного и профессионального самоопределения для подгруппы с выраженностью ниже среднего уровня и невыраженным статусом сформированной профессиональной идентичности. На структурограммах представлен только общий показатель смысловых ориентаций, но при анализе полученных данных будут описаны взаимосвязи целей жизни, процесса жизни, результативности жизни, локуса контроля «Я», локуса контроля «жизнь» с показателями жизненного и профессионального самоопределения.

Анализируя структурограмму, представленную на рис. 1, можно выделить следующие особенности:

1) уверенность в правильности выбранной профессии старшеклассников связана со знаниями о содержании и интересом к выбранной профессиональной деятельности, положением данной профессии на рынке труда, востребованностью данной профессии, целями в жизни, процессом жизни, результативностью жизни и средствами достижения поставленных целей;

2) показатель оплаты труда положительно коррелирует с оценкой старшеклассниками своих способностей, возможностей, положением данной профессии на рынке труда, востребованностью данной профессии и такими мотивами труда, как «власть» и «деньги», отрицательно коррелирует с мотивом труда «служение»;

3) желание родителей освоить данный вид деятельности отрицательно связано с условиями труда в данной сфере и конкретными целями, которые старшеклассники хотели бы достичь, что говорит о неодобрении родителями выбора профессии своими детьми. Данный факт подтверждает и отрицательная связь между желанием родителей и статусом сформированной профессиональной идентичности ($r_s = -0,416$; $p = 0,007$), т.е. чем более выражено у родителей желание, чтобы их дети выбрали определенную профессиональную деятельность, тем менее у них сформирована профессиональная идентичность, что может свидетельствовать о том, что старшеклассники не разделяют мнения родителей;

4) не выявлено взаимосвязей показателей жизненных целей на ближайший год, на период от года до 5 лет и на период от 10 лет и более с показателями жизненного и профессионального самоопределения;

5) мотив труда «служение» отрицательно коррелирует не только с оплатой труда, но и с такими мотивами труда, как «власть» и «творчество»;

6) не установлено взаимосвязей показателя силы воли с измеренными показателями жизненного и профессионального самоопределения.

Следует констатировать, что, несмотря на то что у старшекласников, у которых выявлена выраженность ниже среднего уровня и не выражен статус сформированной профессиональной идентичности, обнаружены положительные корреляции между показателями уверенности в правильности выбранной профессии, интересом к выбранной профессиональной деятельности, положением данной профессии на рынке труда, востребованностью данной профессии, оплатой труда, способностями и средствами достижения поставленных целей. А у старшекласников с выраженностью выше среднего уровня и ярко выраженным статусом сформированной профессиональной идентичности выявлены положительные корреляции не только между показателями уверенности в правильности выбранной профессии, знаниями о содержании, интересом к выбранной профессиональной деятельности, средствами достижения поставленных целей, но и жизненными целями на ближайший год на период от года до 5 лет и на период от 10 лет и более. Старшекласники со сформированной профессиональной идентичностью продумывают средства достижения своих жизненных целей во временной перспективе, не только на ближайшее время, но и на период более 10 лет. Старшекласники с несформированной профессиональной идентичностью ориентируются при выборе профессии на ее положение на рынке труда, востребованность профессии на данный момент, уровень оплаты труда. Можно предположить, что несформированность профессиональной идентичности у старшекласников может быть обусловлена трудностью выбора профессии, которая бы была востребована и позволила иметь достаточный уровень оплаты труда в данной сфере. Возможно, несформированность профессиональной идентичности может быть связана и с тем, что родители не одобряют выбора своими детьми конкретных жизненных целей. Не считают родители приемлемыми и условия труда в выбранной профессии. Обращает на себя внимание тот факт, что у старшекласников с несформированной профессиональной идентичностью не выявлены взаимосвязи с показателем силы воли – возможно, старшекласники не планируют прикладывать особые усилия для того, чтобы выстроить варианты своего профессионального развития и (или) самостоятельно отстаивать свой профессиональный выбор. Данное предположение основано на том, что у старшекласников со сформированной профессиональной идентичностью волевые усилия связаны с уверенностью в правильности выбранной профессиональной

деятельности и результативностью жизни: старшеклассники считают, что способны преодолеть внешние и внутренние трудности и добиться успехов в осуществлении своих жизненных планов. Также у старшеклассников данной подгруппы желание родителей освоить определенный вид деятельности не расходится (отсутствуют отрицательные связи) с выбранными ими условиями труда и сформированными конкретными целями, отсутствие же положительной корреляции скорее свидетельствует о самостоятельном выборе (на это указывает и корреляция между показателем локуса контроля «жизнь», т.е. управляемостью жизнью со своими способностями, конкретными целями) профессионального пути старшеклассниками.

На рис. 2 представлена структурограмма показателей жизненного и профессионального самоопределения для подгруппы старшеклассников с выраженностью выше среднего уровня и ярко выраженным статусом сформированной профессиональной идентичности.

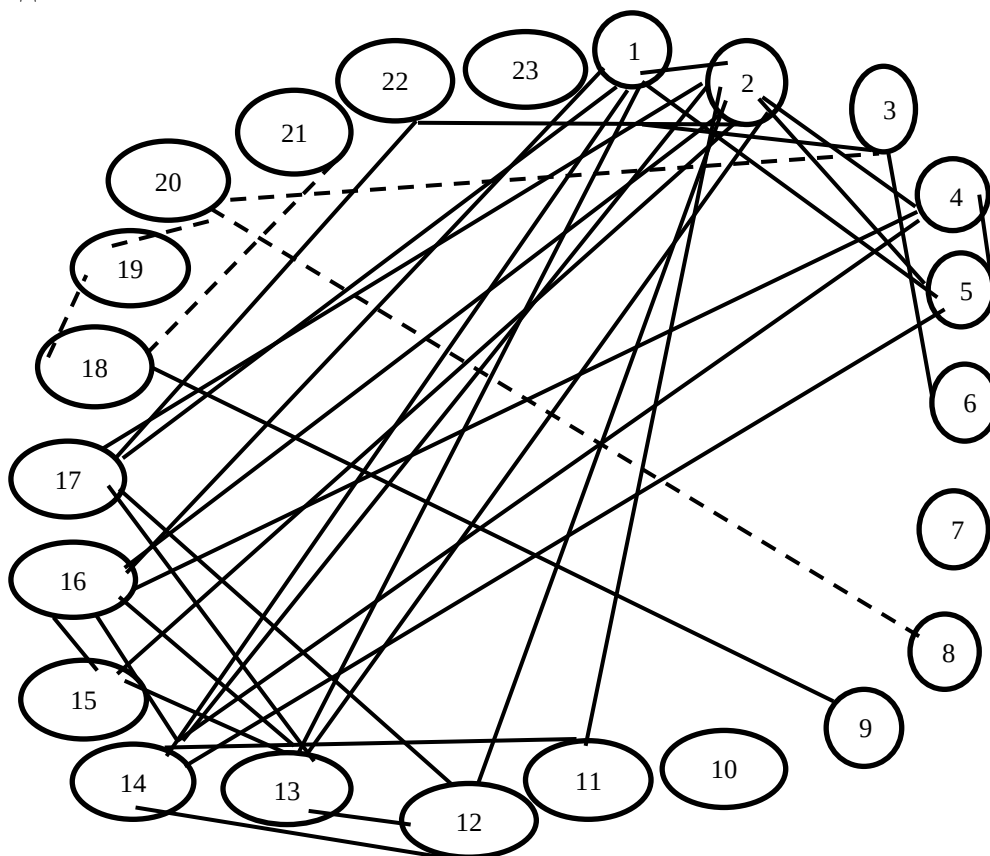


Рис. 2. Структурограмма показателей жизненного и профессионального самоопределения у старшеклассников с выраженностью выше среднего уровня и ярко выраженным статусом сформированной профессиональной идентичности. Условные обозначения те же, что и на рис. 1

Проанализируем структурограмму, представленную на рис. 2. Необходимо выделить следующие особенности:

1) уверенность в правильности выбранной профессии старшеклассников связана с тринадцатью показателями: знаниями о содержании выбранной профессии; интересом к выбранной профессиональной деятельности; способностями, потенциалом; жизненными ценностями; конкретными целями; средствами достижения поставленных целей; жизненными целями на ближайший год; на период от года до 5 лет; на период более 10 лет; процессом жизни; результативностью жизни; локусом контроля «жизнь»; силой воли;

2) показатель локуса контроля «жизнь» коррелирует со способностями, жизненными целями, средствами достижения целей, т.е. старшеклассники убеждены в том, что способны контролировать свою жизнь, самостоятельно принимать решения на основе своих возможностей, потенциала и воплощать в жизнь принятые решения;

3) показатель мотивации труда «творчество» отрицательно коррелирует с мотивом труда «власть», условиями труда в данной сфере и оплатой труда;

4) не установлено взаимосвязей показателя «желание родителей освоить определенный вид деятельности» с измеренными показателями жизненного и профессионального самоопределения;

5) показатель мотивации труда «служение» отрицательно коррелирует с мотивами труда «власть» и «деньги», т.е. возможность помогать другим не подразумевает управление другими и получение финансового благополучия.

Затем на основе представленных данных были вычислены значения индексов структурной организации измеренных показателей в двух подгруппах старшеклассников. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Значения индексов структурной организации показателей жизненного и профессионального самоопределения у старшеклассников с разной степенью выраженности сформированной профессиональной идентичности

Индексы	Степень выраженности статуса	
	Ниже среднего уровня и невыраженный статус	Выше среднего уровня и ярко выраженный статус
Когерентности структуры	150	147
Дивергентности структуры	21	15
Организованности структуры	129	132

Значения индексов структурной организации измеренных показателей у старшеклассников не отличаются между подгруппами с разной степенью выраженности сформированной профессиональной

идентичности. Можно констатировать, что у старшеклассников со сформированной профессиональной идентичностью и несформированной профессиональной идентичностью наблюдаются интегративные механизмы структуры показателей жизненного и профессионального самоопределения.

На основе представленных структурограмм были установлены базовые компоненты в структуре измеренных показателей в подгруппах старшеклассников. Результаты показаны в табл. 2.

Таблица 2

Весовые значения показателей жизненного и профессионального самоопределения у старшеклассников с разной степенью выраженности сформированной профессиональной идентичности

Показатели	Структурный вес компонента (W)					
	Ниже среднего уровня и невыраженный статус			Выше среднего уровня и ярко выраженный статус		
	+	–	Σ	+	–	Σ
Знания о содержании выбранной профессии	24	0	24	27	0	27
Уверенность в правильности выбранной профессии	27	0	27	45	0	45
Значение оплаты труда	18	3	21	3	3	6
Значение способностей, возможностей, потенциала при выборе профессии	15	0	15	15	0	15
Интерес к данной профессиональной деятельности	18	0	18	12	0	12
Значение положения профессии на рынке труда	15	0	15	6	0	6
Востребованность данной профессии	18	0	18	3	0	3
Условия труда в данной сфере	18	3	21	0	3	3
Значение расположения учебного заведения	3	0	3	3	0	3
Значение желания родителей освоить данный вид деятельности	0	6	6	0	0	0
Жизненные ценности	3	0	3	6	0	6
Конкретные цели	12	3	15	21	0	21
Средства достижения целей	18	0	18	27	0	27
Жизненные цели на ближайший год	3	0	3	18	0	18
Жизненные цели на период от года до 5 лет	6	0	6	12	0	12

Жизненные цели на период от 10 лет и более	3	0	3	21	0	21
Цели в жизни	18	0	18	15	0	15
Процесс жизни	9	0	9	9	0	9
Результативность жизни	9	6	16	12	0	12
Локус контроля «Я»	6	0	6	0	0	0
Локус контроля «жизнь»	3	0	3	15	0	15
Общий показатель смысложизненных ориентаций	12	0	12	15	0	15
Мотив труда «слава»	0	0	0	0	0	0
Мотив труда «служение»	0	12	12	3	6	9
Мотив труда «власть»	18	3	21	0	6	6
Мотив труда «творчество»	0	6	6	0	9	9
Мотив труда «деньги»	3	6	9	3	6	9
Сила воли	0	0	0	9	0	9
Самоеффективность	3	0	3	0	0	0

Получены достаточно интересные данные, разберем их подробнее. Так, в подгруппе старшеклассников с выраженностью ниже среднего уровня и невыраженным статусом сформированной профессиональной идентичности можно выделить следующие базовые компоненты, обеспечивающие структурную организованность системы жизненного и профессионального самоопределения: уверенность в правильности выбранной профессии ($W = 27$); знания о содержании выбранной профессии ($W = 24$); значение оплаты труда ($W = 21$); условия труда в данной сфере ($W = 21$).

Как можно видеть из табл. 2, базовыми компонентами, обеспечивающими структурную организованность системы жизненного и профессионального самоопределения в подгруппе старшеклассников с выраженностью выше среднего уровня и ярко выраженным статусом сформированной профессиональной идентичности являются: уверенность в правильности выбранной профессии ($W = 45$, данный показатель в 1,7 раза выше, чем в подгруппе с несформированной профессиональной идентичностью); средства достижения целей ($W = 27$); знания о содержании выбранной профессии ($W = 27$); конкретные цели ($W = 21$) и жизненные цели на период от 10 лет и более ($W = 21$).

Достаточно интересным является то обстоятельство, что базовыми компонентами в подгруппе с несформированной профессиональной идентичностью являются только показатели профессионального самоопределения, а в подгруппе со сформированной профессиональной идентичностью – показатели профессионального и жизненного самоопределения.

Проанализируем особенности между подгруппами по базовым компонентам, обеспечивающим структурную организованность системы жизненного и профессионального самоопределения. К ним относятся:

1) в подгруппе старшеклассников с выраженностью ниже среднего уровня и невыраженным статусом сформированной профессиональной идентичности выявлен более высокий структурный вес по сравнению со второй подгруппой по таким показателям, как значение положения профессии на рынке труда ($W = 15$), востребованность данной профессии ($W = 18$), мотив труда «власть» ($W = 18$), локус контроля «Я» ($W = 6$);

2) во второй подгруппе старшеклассников с выраженностью выше среднего уровня и ярко выраженным статусом сформированной профессиональной идентичности выявлен более высокий структурный вес по сравнению с первой подгруппой по таким показателям, как жизненные цели на ближайший год ($W = 18$); жизненные цели на период от года до 5 лет ($W = 12$); локус контроля «жизнь» ($W = 15$), показатель силы воли ($W = 9$);

3) в подгруппе с несформированной профессиональной идентичностью структурный вес мотивов труда «служение» ($W = 12$) и показателя значения желания родителей освоить данный вид деятельности ($W = 6$) образован только за счет отрицательных связей.

Одним из преимуществ метода структурно-психологического анализа является возможность сравнить матрицы и структурограммы на их «гомогенность–гетерогенность» с помощью критерия экспресс- χ^2 . Получены следующие результаты: $r = 0,223$, $p = 0,254$. Следовательно, в рамках проведенного исследования было установлено, что структуры показателей жизненного и профессионального самоопределения подгрупп старшеклассников с разной степенью выраженности сформированной профессиональной идентичности качественно различны по содержанию взаимосвязей, являются гетерогенными.

Следует отметить, что при проведении сравнительного анализа установлено, что в подгруппе с выраженностью выше среднего уровня и ярко выраженным статусом сформированной профессиональной идентичности выявлены на высоком уровне статистической значимости более высокие показатели по следующим переменным: знания о содержании выбранной профессии ($p = 0,000$); уверенность в правильности выбранной профессии ($p = 0,000$); интерес к данной профессиональной деятельности ($p = 0,003$); значение расположения учебного заведения ($p = 0,008$); жизненные ценности ($p = 0,000$); конкретные цели ($p = 0,000$); средства достижения целей ($p = 0,000$); жизненные цели на ближайший год ($p = 0,000$); жизненные цели на период от года до 5 лет ($p = 0,000$); жизненные цели на период от 10 лет и более ($p = 0,001$); все показатели по методике смысловых ориентаций ($p = 0,000$); сила воли ($p = 0,000$); самоэффективность ($p = 0,000$). Показатель мотива труда «творчество» более высокий в подгруппе старшеклассников с выраженностью ниже среднего уровня и

невыраженного статуса сформированной профессиональной идентичности ($p = 0,003$). Следовательно, у старшеклассников со сформированной профессиональной идентичностью более выражены показатели жизненного и профессионального самоопределения.

Результаты проведенного исследования позволяют заключить, что значения индексов структурной организации показателей жизненного и профессионального самоопределения не отличаются у старшеклассников с разной степенью выраженности сформированной профессиональной идентичности, но при этом структуры измеренных показателей являются гетерогенными, т.е. качественно различаются по содержанию взаимосвязей. У старшеклассников со сформированной профессиональной идентичностью показатели жизненного и профессионального самоопределения являются более связанными, «сплоченными», образуют целостную структуру, способствующую появлению уверенности в правильности принятого решения о своем профессиональном будущем. Девушки и юноши сформировали систему знаний о себе, о профессиональных ценностях, определили конкретные цели, которые необходимо достичь, и продумали средства достижения своих целей. Выбранная профессиональная деятельность встроена в их жизненные планы на период более 10 лет. Следовательно, у старшеклассников со сформированной профессиональной идентичностью жизненные и профессиональные планы как бы «вплетены» друг в друга, составляют единое целое, определяющее жизненное становление личности.

Список литературы

1. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2004. 18 с.
2. Андриенко О.А. Особенности профессионального самоопределения обучающихся старших классов средних общеобразовательных школ // Перспективы науки и образования. 2018. № 2(32). С. 124–128.
3. Будагов Г.П. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению как психолого-педагогическая проблема // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2 (9). С. 50–52.
4. Гашимова С.С. Профессиональная идентичность и профессиональное самоопределение личности // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления. Т. 1. Екатеринбург, 2014. С. 49–53.
5. Головей В.А., Данилова М.В., Груздева И.А. Психологическое благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению // Психологическая наука и образование. Т. 24. 2021. № 6. С. 63–73.
6. Гончар С.Н. Жизненные перспективы молодежи на этапе профессионального самоопределения // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сб. материалов междунар. науч.-

- практ. конф. 11–13 февраля 2016. Коломна, 2016. С. 86–90.
7. Долгушина Т.Н., Юревич С.Н. Профессиональное самоопределение как компонент профессионального становления личности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. 3–4 (16). С. 101–107.
 8. Мирончук Н.Н. Особенности жизненного самоопределения и формирования профессиональных намерений старшеклассников // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Серия: Педагогика, психология 2010. № 3 (3). С. 92–95.
 9. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. 256 с.
 10. Сапожникова Т.Н. Изучение готовности старшеклассников к жизненному самоопределению // Ярославский пед. вестник. 2009. № 4 (61). С. 7–11.
 11. Феоктистова С.В., Старикова Д.В. Проблемы профессионального самоопределения личности в условиях становления нового российского общества // Вестник РосНОУ. Проблемы социально-гуманитарных и психологических наук, М., 2011. С. 85–90.
 12. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. От учебы к профессиональной карьере: учеб. пособие. М.: Академия, 2013. 176 с.

Об авторах:

УВАРОВА Галина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (358000, Элиста, ул. Пушкина, 11); e-mail: gal.uvarova2012@yandex.ru

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

THE PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF LIFE AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

G.N. Uvarova¹, S.V. Feoktistova²

¹Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov, Elista, Russia

²Russian New University, Moscow, Russia

Presents the results of an empirical study of the structure of indicators of life and professional self-determination among senior pupils with different degrees of severity of the formed professional identity. It has been proved that the structures of indicators of life and professional self-determination are heterogeneous, i.e. qualitatively differ in the content of interrelationships within them. The basic components that ensure the structural integration of the system of life and professional self-determination among senior pupils with varying degrees of expressiveness of the formed professional identity are revealed.

Keywords: *professional self-determination, life self-determination, formed professional identity, life-meaning orientations, labor motives.*

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.158

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

Е.В. Астапенко, Ю.В. Латощенко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Анализируются основные современные тенденции развития образования: обучение на протяжении всей жизни, разработка конкурентоспособных инновационных образовательных программ, интеграция российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций. Также дана оценка мировым тенденциям, влияющим на качество образования и развитие человека в эпоху экономики знаний: глобализация, информатизация, прагматизация, индивидуализация, привлечение стейкхолдеров, востребованность уникальных навыков и креативного мышления, а не дипломов и сертификатов, онлайн-обучение, доступность краткосрочных образовательных программ, выбор мобильных персонализированных образовательных платформ. Обозначены функции построения инновационных университетов и указан топ-10 ключевых навыков работников.

Ключевые слова: тенденция, ключевые навыки, национальная доктрина образования, глобализация, интернационализация, индивидуализация, информатизация, прагматизация, постиндустриальное общество, цифровая экономика.

Первое десятилетие XXI века не является значимым периодом, который позволяет сделать глубокие выводы о развитии высшего образования в России и мире. Тем не менее четко обозначились тенденции изменения и усовершенствования образовательных стратегий и технологий. В октябре 2000 года вышло Постановление правительства РФ о Национальной доктрине образования в РФ на период до 2025 года. Какие основные положения доктрины уже реализованы или внедряются в системе образования России?

Во-первых, создаются условия для обеспечения непрерывного образования в течение всей жизни человека, предоставлен выбор различных типов образовательных учреждений, которые предоставляют вариативные образовательные программы, в том числе короткие курсы по переквалификации. При этом они учитывают возраст и индивидуальные запросы клиента.

Во-вторых, с каждым годом появляется больше программ обучения, реализующих информационные технологии в образовании. Заметно выросла академическая мобильность студентов и преподавателей

(к сожалению, эта тенденция замедлилась из-за пандемии коронавируса), российские вузы активно принимают участие в международных образовательных проектах, обмениваясь опытом и создавая конкурентоспособные инновационные образовательные программы. Аккредитованные международные образовательные программы обеспечивают вузам активный выход на рынок образовательных услуг, позволяют привлечь больше студентов, в том числе и иностранных.

В-третьих, наблюдается тенденция привлечения работодателей, стейкхолдеров и других заинтересованных лиц к социальному партнерству с вузами и постоянному диалогу о том, как улучшить подготовку специалистов, обеспечить их конкурентоспособность, чтобы в полной мере удовлетворить потребности рынка труда. Таким образом реализуется «интеграция российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций» [5].

К сожалению, обеспеченность педагогическими кадрами не в полной мере отвечает вызовам современного общества, где главенствует экономика знаний и человеческий капитал и новые знания выходят на первый план. Вузам все труднее привлекать «талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии и информационные системы» [5]. В реальности оплата труда профессорско-преподавательского состава в вузах, а также техническое оснащение лабораторий и прочее не соответствуют требованиям времени. Лишь привилегированные вузы имеют возможность приглашать лучших профессоров и создавать условия для фундаментальных и прикладных научных исследований. Неслучайно в среднестатистическом вузе России средний возраст преподавателя – 48–50 лет. По данным Минобрнауки за 2019 год, преподаватели вузов старше 65 лет составляют 19,5 % от общего числа ППС [6].

Т.И. Руднева отмечает, что «средний возраст преподавателя вузов солидный: требуется омоложение педагогического коллектива» [7, с. 136]. При этом, как заметила автор, «результаты модернизации аспирантуры дают около 20 % защит, остальные уходят с дипломом "Преподаватель. исследователь"» [7, с. 136].

Заметными тенденциями развития высшего образования в мире являются также глобализация, интернационализация, индивидуализация, информатизация, а также прагматизация. О глобализации, информатизации и интернационализации образования сказано достаточно много, но стоит особое внимание обратить на тенденцию прагматизации современного образования, которая обусловлена рядом факторов. Рыночные отношения, конкуренция, развитие сферы услуг требуют особых навыков, специфических компетенций. Образование должно быстро реагировать на запросы рынка и готовить

конкурентоспособных специалистов. Например, сегодня востребованы программисты, без которых уже невозможно представить развитие инновационных технологий. Главными игроками на глобальном образовательном рынке становятся IT-компании. «Прагматизация образования сделала главными целевыми ориентирами эффективность и конкурентоспособность» [8, с. 19]. Прагматично настроенные студенты предпочитают выбирать специальности, которые востребованы на рынке труда и высокооплачиваемы. Поскольку университетское образование не дает достаточно практических навыков, студентам приходится подрабатывать параллельно с учебой, накапливая столь необходимый опыт, стаж и уникальные навыки, таких как «нахождение компромиссов, моральная устойчивость, умение выстраивать социальные отношения, доводить начатое до конца, ...вести переговоры об оплате своего труда, отличать пустые обещания от настоящих бонусов..., приобретать полезные связи и контакты» [1, с. 20–21].

Большинство среднестатистических студентов с дипломами, но без практического опыта с трудом находят работу и медленно входят в систему, поскольку у работодателя нет времени учить нового сотрудника, ему нужны умелые и самообучаемые, способные быстро принимать правильные решения в рамках их ответственности. Роберт Уразов, генеральный директор АНО «Агентство развития профессионального мастерства («Ворлдскиллс Россия»), подчеркивает необходимость постоянно улучшать навыки в рамках профессиональной деятельности: «Мы находимся в очень опасной ситуации. У нас феноменально перегрета „дипломированность“ против компетентности. Дипломов много, а умений мало. Не надо пытаться смотреть на образование как на штуку, в которую вас один раз упаковали и это вам на всю жизнь. Знания лишь дают теоретическое понимание, а навыки создают собственно экономику» [9].

Тенденция на прагматизацию не может быть предугадана, запланирована с учетом только прогнозируемого направления развития образования в определенных условиях. Условия и обстоятельства изменчивы. Эта тенденция обусловлена в первую очередь рынком и конкуренцией как в сфере образовательных услуг, так и на общем рынке труда.

Тенденция, направленная на индивидуализацию образования, состоит в учете индивидуальных особенностей студента, его уникальных способностей, а главное – желании самого студента обучаться и развиваться по своей уникальной траектории. Такое образование позволит раскрыть таланты, способности, которые реализуются в дальнейшей эффективной профессиональной деятельности, оно мотивирует обучаемого совершенствоваться, находить нестандартные решения; подготавливает студента самостоятельно решать сложные

профессиональные задачи, развиваться и оттачивать навыки. Большое значение в индивидуализированном образовании играет работа над подготовкой и написанием ряда реферативных, курсовых работ, а также выпускной квалификационной работы при достаточном количестве индивидуальных консультаций с научными руководителями.

Мы уже упомянули, что одной из тенденций в развитии образования в XXI веке является быстрое реагирование на запросы современного общества, появление новых специальностей и нестандартный подход к принятию решений. В этой связи приведем цитату Е.В. Неборского о том, что «информационному обществу и экономике знаний требуются люди, способные к дивергентному и нелинейному мышлению, к созданию конкурентных продуктов, к ориентации в условиях неопределенности» [4]. Отсюда возникает вопрос: какие педагогические инновации, технологии и формы обучения будут способствовать возвращению профессионалов постиндустриального общества? Уже более десяти лет активно внедряются МООК (Массовые открытые онлайн-курсы), представляющие собой доступный и эффективный вариант дистанционного образования. Благодаря МООК образование становится еще более доступным и удобным для миллионов пользователей всего мира.

Заметной тенденцией в преподавании является совмещение разных видов преподавания и обучения. Использование онлайн- и офлайн-технологий заметно повышает мотивацию учащихся к овладению знаниями и тренировке навыков. Большой популярностью пользуется геймификация, Event-Based Learning (образование через события, фестивали, конкурсы, квесты и проч.).

Одной из педагогических инноваций XXI века является постепенный переход от классического учебника к образовательному контенту по определенной теме. Контент / содержание материала по выбранной тематике будет представлять целый комплекс мультимедиа, объединяющий интересные ролики, квесты, творческие задания, тесты и проч. Наблюдается примечательная тенденция при разработке таких программ учитывать так называемые «межпредметные связи», чтобы освоение темы было полным и показывало взаимосвязь фундаментальных знаний, науки, технологий, а также практическое применение в реальной жизни.

Аналитики доклада Global Education Futures (<https://globaledufutures.org/>) высказали предположение, что через 15–20 лет онлайн-обучение может стать доминирующим в глобальном масштабе. И. Емельянович отмечает, что «одной из важнейших предпосылок для распространения образовательных платформ является «распаковка» контента – разбивка курсов, текстов и других учебных материалов на минимальные блоки знания (своего рода «знаниевые

атомы»)), которые позволят собирать персонализированные образовательные материалы и программы, соответствующие актуальным интересам и потребностям развития учащихся» [2]. Действительно, подача материала малыми порциями облегчает переход к мобильному обучению. Обучающийся по своему желанию в удобное для него время на любом мобильном устройстве может осваивать по одному или несколько блоков информации легко и непринужденно.

В новом сетевом образовании будут появляться интеграторы персонализированных образовательных программ. Уже сегодня успешно работают платформы для онлайн-курсов, такие как EdX, Udacity, Coursera, Khan Academy и другие. Набирающая обороты «цифровая педагогика» анализирует большое количество данных и, используя искусственный интеллект, способна «кастомизировать и затем персонализировать образовательный контент и процессы в зависимости от поведенческих моделей и жизненных стратегий учащегося» [2].

Каким образом университеты будут трансформироваться, чтобы отвечать вызовам современной цифровой экономики? В этой связи выделим ключевые идеи, прозвучавшие в дискуссии о будущем университетов, которая состоялась в 2017 году на площадке НИУ ВШЭ. Главными спикерами дискуссии были Я.И. Кузьминов (основатель и первый ректор НИУ ВШЭ) и Д.Н. Песков (спецпредставитель Президента РФ по вопросам цифрового и технологического развития). В дискуссии чётко обозначен тренд в технологической революции, заключающийся в постоянно действующем ускорении. На сегодняшний день пока не создана модель университета, соответствующая цифровой экономике. Тем не менее, как отмечает Д.Н. Песков, имеется «семь-восемь крупнейших мировых компаний, которые сегодня являются лидерами цифровой трансформации в мире, – четыре американские: Microsoft, Google, Facebook и Amazon, сейчас наверное, к ним добавится империя Маска, пятая, и три китайских главных монстра – они, как правило, не входят в полноценный симбиоз с университетами и решают задачи по воспитанию кадров внутри себя, тоже работая как „воронки” или выстраивая собственные внутренние процессы обучения и подготовки кадров» [3].

Университетам предстоит обучать будущих специалистов с новой моделью мышления. Если раньше выпускники быстро интегрировались в известные и готовые модели, хорошо работали по заданным шаблонам, то в ближайшем будущем выпускники будут сами создавать новые эффективные модели. Основное требование цифровой экономики – это получение быстрых качественных результатов, скорость принятия решений. Университеты сегодня отстают, они «работают по интервалам» [3]. Персонализированный подход к студентам позволит университетам быстрее адаптироваться к новым условиям, но пока «университеты

работают в основном с массовыми процессами» [3].

Участники дискуссии обсуждали вероятные инновационные модели построения университетов, исходя из определенных функций, которые они будут воплощать. Были названы следующие функции: моделирование окружающего мира, максимизация / гиперконцентрация ресурсов, максимизация функции создания новых стартапов, максимизация идеологии, а также функция максимизации мотивации.

Современная экономика также нуждается в «максимизации экстремумов, когда мы поощряем любой талант, проявленный в любом направлении» [3]. Это означает, что необходимо повышать конкурентные преимущества российской цифровой экономики, особенно в программировании, и стараться выводить передовые компании на глобальный рынок. Значительных изменений также требует кадровое обеспечение новых университетов. Требуются кадры с определенными компетенциями для улучшения преподавания.

Какие навыки выпускников будут особенно ценить потенциальные работодатели? Скорость развития технологий значительно повлияла на требования к потенциальным сотрудникам. Мировой экономический форум в январе 2016 года опубликовал доклад, в котором определил профессии будущего и значимые компетенции, особенно востребованные к 2020 году. В топ-10 навыков вошли следующие компетенции: комплексное решение проблем, критическое мышление, креативность, умение управлять людьми, взаимодействие с людьми, эмоциональный интеллект, умение анализировать и принимать решения, клиентоориентированность, навык ведения переговоров, гибкость мышления [10].

Образовательные программы большинства университетов не включают все заявленные актуальные навыки и компетенции конкурентоспособного работника. Однако работа над проектами и решение различных кейс-стади существенно развивают навыки критического мышления, умения анализировать и принимать решения, вести переговоры и взаимодействовать с людьми. Несомненно, только в реальной практической деятельности человек тренирует и совершенствует свои навыки, а университетское образование лишь дает существенный толчок и мотивирует быть успешным сотрудником, способным развиваться в течение всей жизни.

Постиндустриальное общество, в котором мы живем, требует крупных изменений в системе образования – как среднего, так и высшего. К сожалению, развитие технологий и их внедрение в экономику и жизнь происходят намного быстрее, чем образовательные учреждения успевают подстроиться под вызовы общества и молниеносно реагировать на запросы экономики и рынка. Тем не менее наметились определенные тенденции по совершенствованию системы образования, а также активно

внедряются новейшие технологии в образовании, направленные на обучение конкурентоспособных специалистов, обладающих необходимыми компетенциями. Среди наиболее востребованных навыков выделим следующие: комплексное решение проблем, критическое мышление, креативность, умение управлять и взаимодействовать с людьми, эмоциональный интеллект, клиентоориентированность, навык ведения переговоров, гибкость мышления и др. Университеты начинают интенсивно работать над вызовами современной цифровой экономики как с технической, так и с социальной позиций. Наращивание технологий, внедрение современного оборудования и создание инкубаторов недостаточно без тесного взаимодействия со студентами и преподавателями, без построения новых взаимодействий, креативных подходов и перспективного мышления.

Перечислим основные тенденции развития образования в XXI веке, заметно влияющие на качество подготовки специалистов: обучение на протяжении всей жизни, разработка конкурентоспособных инновационных образовательных программ, интеграция российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций, глобализация, информатизация, прагматизация, индивидуализация, привлечение стейкхолдеров, востребованность уникальных навыков и креативного мышления, а не дипломов и сертификатов, онлайн-обучение, доступность краткосрочных образовательных программ, выбор мобильных персонализированных образовательных платформ.

Список литературы

1. Архангельский Г.А., Стрелкова О.С. Финдрайв: как привлечь, сохранить и выгодно вложить свои деньги. М.: Эксмо, 2020. 240 с.
2. Емельянович И. Образование будущего // Наука и инновации. 2020. № 12 (214). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-buduschego-1> (дата обращения: 03.11.2021).
3. Кузьминов Я.И., Песков Д.Н. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» Москва, НИУ ВШЭ, 14 июля 2017 г // Вопросы образования. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-kakoe-budushee-zhdet-universitety-moskva-niu-vshe-14-iyulya-2017-g> (дата обращения: 03.11.2021).
4. Неборский Е.В. Образование будущего: ключевые педагогические инновации и тенденции в развитии образовательной среды // Вестник евразийской науки. 2015. № 2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-buduschego-klyuchevye-pedagogicheskie-innovatsii-i-tendentsii-v-razviti-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 03.11.2021).
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 17.09.2021).
6. Рудаков В.Н. Различия в положении профессорско-преподавательского

- состава вузов по возрастным группам // Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. Выпуск № 13. 2020. URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354616421/release_13_2020.pdf (дата обращения: 14.01.2022).
7. Руднева Т.И. Тип преподавания современного университета: традиции и новации // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия «Педагогика и психология». 2020. № 2 (51). С. 134–139.
 8. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Прагматизация или любовь? Как компетентностный подход убивает любознательность, трудолюбие и человеколюбие // Народное образование. 2017. № 6–7 (1463). С. 18–23.
 9. Экономика знаний и новая парадигма развития человеческого капитала // Петербургский международный экономический форум. URL: <https://forumspb.com/news/news/ekonomika-znanij-i-novaja-paradigma-razvitiya-chelovecheskogo-kapitala/> (дата обращения: 11.01.2022).
 10. The Future Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global challenge insight report. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf (дата обращения: 29.01.2022).

Об авторах:

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

ЛАТОШЕНКО Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: latoshenko@yandex.ru

TRENDS IN EDUCATION DEVELOPMENT IN THE XXI CENTURY

E.V. Astapenko, Y.V. Latoshenko

Tver State University, Tver, Russia

The article analyzes the main modern trends in the development of education: lifelong learning, the development of competitive innovative educational programs, the integration of the Russian education system into the global educational space, taking into account domestic experience and traditions. The assessment of global trends affecting the quality of education and human development in the era of the knowledge economy is also given: globalization, informatization, pragmatization, individualization, involvement of stakeholders, the demand for unique skills and creative thinking rather than diplomas and certificates, online learning, availability of short-term educational programs, the choice of mobile personalized educational platforms. The functions of building innovative universities are outlined and the top 10 key skills of employees are indicated.

Keywords: *trend, key skills, national doctrine of education, globalization, internationalization, individualization, informatization, pragmatization, post-industrial society, digital economy*

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Н. Махновец, Л.А. Махновец

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Представлены теоретические и методологические материалы, раскрывающие полиметасистемный статус инклюзивного образования. Представлены смысловые доминанты совместной деятельности. Показано, что совместная деятельность выступает как интегрирующая форма, и понимать ее необходимо как составляющую системного комплекса, характеризующего инклюзивное образование. Совместная деятельность есть «включенное принятие индивидуальности партнера по взаимодействию». Психологическое благополучие человека (ребенка в особенности), его самооценка и – соответственно – эмоциональное состояние связаны с феноменом принятия и фактором включенности (совместности) в образовательной деятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, смысловые доминанты, личность, социум, совместная деятельность.

Исходно инклюзивное образование представляет собой не просто онтологическую целостность, а выступает как форма и определенный результат системных преобразований образовательной деятельности. То есть она не дана изначально как целостность, а должна быть обеспечена в качестве таковой. Таким образом, образовательная деятельность в инклюзивной среде может быть эксплицирована лишь с позиций системности через раскрытие системообразующих факторов.

Образовательная деятельность, включая в себя крайне разнородные, разнокачественные структуры и образования (состоящие из очень различных компонентов), одновременно включена в иные качественно различные целостности – метасистемы. Она выступает своеобразной сферой их пересечения, взаимодействия. По отношению к образовательной деятельности в качестве таких метасистем выступают три базовые целостности: личность, социум, совместная деятельность [6].

Метасистемы «личность», «социум» и «совместная деятельность» не только детерминируют образовательную деятельность, но и конституируют её. Особо характерно и показательно, что такое конституирование образовательной деятельности возможно лишь в случае синтетического взаимодействия всех трех метасистем. Их организация строится по типу единства. При этом сама индивидуальная

деятельность субъектов образовательной деятельности выступает в этом контексте как эффект конвергенции указанных метасистем. Тем самым она обладает полиметасистемным статусом.

Более подробно метасистемность инклюзивного образования обоснована в нашей работе [3]. Также в предыдущих наших статьях был раскрыт социокультурный аспект инклюзивного образования [4] и феномен толерантности в контексте инклюзивного образования [5].

В настоящей статье внимание уделяется совместной деятельности как системному комплексу психологического благополучия и успешности субъектов персонифицированного (инклюзивного) образования.

Совместная деятельность объективно имеет многоцелевой характер, что обусловлено ее внутри- и межсистемными связями. Тот факт, что акты индивидуальной деятельности являются условием существования и воспроизводства как самого индивида, так и процессов групповой активности в целом, свидетельствует о взаимопроникновении и взаимообогащении индивидуальной и совместной деятельности и о взаимодействии индивидуально- и социально-нормативных условий совместного образовательного процесса.

Вопрос об организации совместной деятельности как генетически исходной формы обучения был поставлен в отечественной психологии А.Н. Леонтьевым, который рассматривал обмен деятельностью в качестве основы возникновения новых действий. Обмен деятельностью представляет, по мысли А.Н. Леонтьева, основной механизм происхождения новых действий, в то время как предмет и структура возникающего действия зависят от содержания общих задач и целей выполняемой совместной деятельности [2].

В современной психологической и педагогической науках можно считать установленным, что обучение и развитие детей невозможно вне их совместной деятельности со взрослым и другими детьми.

Привычным в психологии и педагогике является взгляд на совместную деятельность как на некоторый фактор (условие), влияющий на успешность и продуктивность обучения, на познавательное, социальное и личностное развитие ребенка. Так, в сфере социальной психологии совместная деятельность определяется как «ведущая детерминанта межличностного восприятия» в коллективе, изучается ее влияние на формирование отношений взаимной зависимости, на процесс коллективообразования.

В работах по педагогической психологии совместная деятельность анализируется как фактор личностного развития ее участников. Выделяются такие эффекты учебного сотрудничества, как рост познавательной активности и объема осваиваемого материала, самокритичность ребенка, развитие социальных навыков. Среди различных подходов, по мнению

В.В. Рубцова, можно выделить три основных принципа организации совместной деятельности, которые им условно названы как принцип индивидуальных вкладов, позиционный принцип и содержательно-деятельностный принцип организации деятельности [8].

Так, в контексте содержательно-деятельностного распределения действий участников совместной деятельности, что наиболее значимо в условиях инклюзивной среды, деятельность рассматривается как детерминанта эффективности группового взаимодействия. Предметом изучения в рамках данного подхода являются особенности собственно учебного типа кооперации школьников. Учебные задачи составляют основную единицу учебной деятельности, так как в них, в отличие от конкретно-практических задач, ребенок обнаруживает и анализирует существенные условия действия и ориентируется на овладение обобщенным способом решения задач данного класса. По мнению В.В. Давыдова, подход к обучению как форме организации совместной деятельности, обеспечивающей решение учебных задач и выполнение учебных действий, может быть квалифицирован как содержательный. Его психологической основой является включение в совместную учебную деятельность различных моделей действий участников, а также моделей самих форм организации совместной деятельности [1].

В многочисленных работах по проблемному обучению и психологии учебной деятельности ставится практическая задача специальной организации совместной деятельности для эффективного обучения учащихся [8]. При этом совместная деятельность педагога и ребенка, совместная деятельность детей не просто влияют на протекание и результаты учебного процесса, а имеет собственное образовательное содержание, в отличие от содержания образования, которое задается извне в готовом виде и передается ребенку. Вопрос об изменении содержания и качества образования всегда связан с вопросами организации совместной деятельности, т. е. ее способов, моделей и форм. В совместной деятельности оформляется личностное содержание образования, которое строится на личностных смыслах педагога и ребенка, реализации их личностных образовательных инициатив.

Вышесказанное при исследовании методологических оснований образовательной деятельности в целом и инклюзивного образования в частности предопределило необходимость сделать акцент на атрибутивно присущей ей множественности метасистем (одной из которых является совместная деятельность), в которые образовательная деятельность включена.

Подчеркнём, что метасистемы «социум», «личность», «совместная деятельность» обладают по отношению к образовательной деятельности онтологическим статусом. Эти три метасистемы являются объективно необходимыми целостностями, вне которых сама образовательная

деятельность просто невозможна. В силу этого образовательная деятельность должна рассматриваться как производная от них. Более того, образовательная деятельность является принципиально гетерогенной и выступает в качестве системного комплекса. В его рамках синтезированы и собственно профессиональная деятельность педагога, и учебная деятельность самих обучающихся, и их совместная деятельность, а также ряд иных значимых видов деятельности. Учитывая полиметасистемный статус образовательной деятельности в целом, а инклюзивного образования, вызванного процессами гуманизации социума, в частности, необходимо обозначить наиболее значимые составляющие совместной деятельности в условиях инклюзии.

Ранее нами был рассмотрен социокультурный аспект инклюзивного образования. Было показано, что через изменения метасистемы «социум» проявляются критерии значимости и специфичности инклюзивного образования. Процессы гуманизации, нарастающие в социуме, трансформируются в межличностных отношениях. Новые ценностные ориентиры в обществе обуславливают и переход образования к несколько иным смысловым доминантам. Так, инклюзивное образование стало большим и важным шагом принятия многообразия, ценности и уникальности каждого ребенка. Оно призвано обеспечить продуктивное включение и участие каждого ребенка в системе общего образования, которое и будет способствовать его психологическому благополучию и полноценной социализации. В наших работах было показано, что психологическое благополучие характеризует состояние и особенности внутреннего мира человека, которые определяют переживание благополучности. Это внутреннее состояние человека, которое сигнализирует человеку об удовлетворенности конкретной ситуацией и жизнью в целом. Оно проецируется и на поведение. Поэтому понятие «психологическое благополучие» как значимое условие в организации совместной деятельности в инклюзивной среде определяет поведение, продуцирующее и проявляющее ситуативное благополучие [5].

Психологическое благополучие человека (ребенка в особенности), его самооценка и – соответственно – эмоциональное состояние связаны с феноменом «принятие», фактором включенности (совместности), фактором психологического здоровья и, что наиболее важно, с фактором успешности достижений. Более подробно об этом мы рассмотрели при исследовании метасистемности инклюзивного образования.

Кроме этого, в качестве одной из значимых составляющих системного комплекса может выступать совместная деятельность как системообразующий фактор становления и развития инклюзивного образования. Совместная деятельность есть «включенное принятие индивидуальности партнера по взаимодействию». Другими словами,

совместная деятельность выступает как интегрирующая форма, и понимать ее необходимо как составляющую системного комплекса.

Особо хочется отметить, что если принятие индивидуальности партнера по взаимодействию можно описать как «доброжелательный взгляд» на ребенка (в том числе ребенка с особыми потребностями), допуск его в свою среду, то включение его в совместную деятельность определяет не только допуск, но и активность по отношению к «принятому» ребенку, сотрудничество с ним. Сотрудничество – это дополнительный, следующий за принятием шаг по отношению к проблемному ребенку. Он предполагает как возможность общения с другими, так и продуктивность, эффективность отношений с окружающими.

Эти возможности реализуются при условии комфортной среды жизнедеятельности ребенка, позитивного микроклимата, способствующего психологическому и социальному благополучию в ней; а также при условии совершенствования жизненного потенциала ребенка и формирования у него жизненных компетенций.

Если исходить из линии выделенности в качестве предмета инклюзивного образования не просто деятельности, а совместной деятельности, то содержательные компоненты инклюзивного образования перемещаются в сторону способов организации участников совместной деятельности, способов установления толерантных отношений между ними. Организация совместной деятельности становится системообразующим компонентом содержания инклюзивного образования наряду с предметным и метапредметным. Включение совместного действия педагога и ребенка в качестве образовательной единицы делает само содержание образования «двухсубъектным»: если в знаниевом подходе оно фокусируется только вокруг ученика (ученик должен знать, уметь, владеть и т. п.), то в совместно-деятельностном подходе содержание образования фокусируется и на ребенке, и на педагоге: «чтобы научить ребенка..., педагог должен...». Обратим внимание на то, что не ребенок, а педагог должен, потому что именно от его профессиональной позиции в организации совместной образовательной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций зависит качество образования и успешность обучающихся.

Совместная деятельность, на наш взгляд, включает в себя социальный компонент (положительное отношение к отличиям участников образовательного процесса на основе признания, понимания и принятия по социальным и личностным признакам) и психологический компонент (положительное отношение к себе, жизни, учебной и профессиональной деятельности). Любое взаимодействие не только не может быть действенным и тем более эффективным, но и вообще не может осуществляться как таковое без способности самих взаимодействующих к адекватному учету в своей активности

особенностей «другого». Данный механизм – переход «чужого» в «свое» – лежит в основе совместной деятельности субъектов образовательного процесса. Именно поэтому принятие ребенка таким, какой он есть, становится возможным благодаря тому, что «познаваемый» и «познающий» обладают фактически одними и теми же сущностными характеристиками, одними и теми же чертами их качественной определенности. Разница лишь в том, что по отношению к «познаваемому» (в частности, ко взрослому) они уже представлены в их актуальной форме, а по отношению к «познающему» (то есть к развивающемуся ребенку) они представлены еще в потенциальной форме. Процесс же социализации во многом состоит в интериндивидуальном взаимодействии и предстает как трансформация качеств из их потенциальной формы в актуальную.

Далее обратим внимание на то, что психологическое благополучие ребенка и качество жизни прежде всего определяются удовлетворением фундаментальной человеческой потребности в межличностных контактах и общении, что проявляется себя с момента его рождения. Помимо межличностных контактов, в процессе жизни возникают групповые и межгрупповые контакты, также позволяющие человеку осуществлять свою базовую потребность в общении и взаимодействии. Без этих важнейших социальных функций человека – создания контактов, построения взаимоотношений с другими членами своей социальной среды и коммуникации с ними – жизнь неполноценна. Принятие ребенка в «свою» группу означает согласие установления контактов с ним, общение и сотрудничество.

Исследования [8] различных форм совместной работы людей демонстрируют широкую вариативность специфических групповых проявлений, но вместе с тем позволяют выделить и определенные устойчивые характеристики подлинно совместной деятельности, которые необходимо учитывать при построении соответствующих педагогических методов. Прежде всего должно быть организовано эффективное взаимодействие участников коллективной учебной работы. А это значит, что каждая из сторон (и учитель, и ученики по отношению к учителю и друг к другу) должна выступать как подлинный субъект совместной деятельности.

Взаимодействующие субъекты характеризуются тем, что они оказывают воздействие на все основные компоненты индивидуальной деятельности учащихся. При этом положительная взаимная регуляция их поведения становится существенным фактором организации совместной деятельности как сотрудничества педагога и детей, детей друг с другом, эффективность которого зависит от меры согласованности действий и индивидуальных вкладов в общий результат.

Сотрудничество основывается на том, что каждый участник

совместного действия ориентирует свое поведение на поведение партнера, добиваясь согласованности общих действий при свободном и инициативном поведении другого. В таком общении не только происходит обмен продуктами деятельности и идеями, но состояние каждого партнера становится их совместным общим результатом. И чем более взаимоопосредованной оказывается форма кооперации, тем полнее и точнее отражаются в ней и обуславливаются ею интеллектуальные и личностные качества участников взаимодействия.

Отметим, что включение ребенка (особенно ребенка с ОВЗ) в группу сверстников идейно должно являться началом сотрудничества, которое продолжается в дальнейшем общении и совместной деятельности. Следует, однако, подчеркнуть, что включенность не становится постоянным фактором в жизни ребенка с момента его появления. В литературе описаны случаи, когда уже включенного в группу ребенка с ОВЗ группа отвергает, поскольку он не соответствует устоявшимся или меняющимся требованиям группы. Это является одной из важных социально-психологических проблем инклюзивного образования. Поэтому предметом внимания специалистов и родителей должно быть не столько введение ребенка в группу и включение его в совместную деятельность, сколько поддержка этой включенности.

Взаимодействие будет длительным и плодотворным, если участники по ходу деятельности смогут договариваться о содержании деятельности и тактике ее осуществления, а также при условии, что участники группы будут принимать во внимание особенности детей с ОВЗ и проявлять эмпатию к этим детям.

Поведение каждого субъекта совместной деятельности определяется тем, как они воспринимают и оценивают ситуацию, участников взаимодействия и их поведение. В этом процессе действия каждого из участников вызывают у партнера эмоции-переживания, чувства удовольствия или неудовольствия, удовлетворенности или неудовлетворенности. Все это связано с внутренним пониманием каждым цели совместной деятельности и ее результатов.

Известно, что позитивный результат совместной деятельности вызывает положительные эмоции. Если при некоем действии (реализации цели) у ребенка накапливаются положительные эмоции, то наступает момент, когда цель его совместной деятельности (предмет) превращается в мотив, тогда говорят о «сдвиге мотива на цель». Другими словами, через положительные эмоции в ходе совместной деятельности у партнеров развивается интерес к этой деятельности, что дополнительно усиливает ощущение успешности и повышает уровень самореализации каждого ребенка. Положительные эмоции служат тем «мостиком», который связывает данный предмет с системой существующих мотивов. Основная поведенческая формула для проблемных детей при этом будет

выражаться содержанием «Я смогу и буду успешен».

Результаты наших исследований социальной активности и уровня сформированности коммуникативных качеств дают возможность наметить новые направления педагогической деятельности в области организации взаимодействия детей в инклюзивной образовательной среде, учитывая специфику межличностных отношений [5, 7].

Психологическая реальность ребенка изменяется под влиянием изменений в социальной среде. Формирование позитивной Я-концепции ребенка зависит от преобладающего в семье и в детских организациях климата общения. Оптимальным условием формирования позитивной Я-концепции ребенка является диалогический, личностно ориентированный климат общения, а его детерминанта – ориентация взаимодействия с ребенком на ценности добра, любви, принятия, доверия, признания самооценности ребенка. Взаимоотношения внутри семьи вообще и отношения между родителями и детьми в частности выступают основными факторами формирования личности ребенка и условиями его психологического благополучия в жизни. Для формирования позитивной Я-концепции ребенка наибольшую важность имеют уровень контроля, степень эмоциональной близости и заинтересованности. Позитивные составляющие этой триады и становятся теми основами, на которых закладывается психологическое благополучие ребенка. Высокая степень авторитарности в отношениях с ребенком препятствует формированию у него позитивной Я-концепции, эмоциональная отчужденность ведет к формированию нестабильного самоотношения, а незаинтересованность и безразличие сказываются на структурных составляющих образа «Я» и снижают уровень психологического благополучия.

Немаловажным фактором развития самосознания ребенка и принятия им себя является представление его об окружающем мире, содержание образа этого мира. Картина мира для ребенка в значительной степени зависит от того, какие эмоциональные знаки он приписывает себе и другим: Я – плохой, слабый, неуспешный или хороший, умеющий за себя постоять, делающий успехи. Взрослые (или «другие») – любящие, доброжелательные, доверяющие или не замечающие, ругающие, заставляющие и др. Содержание этих двух тенденций в картине мира позволяет выделить и зафиксировать психологическую реальность ребенка, составляющую большую часть этой картины, которая прямым образом влияет на ощущение ребенком своего благополучия.

Таким образом, совместная деятельность представляет собой важнейший социокультурный механизм развития и выступает как исходная форма образования ребенка. Совместная деятельность является причиной, условием и целью общения. Совместная деятельность предполагает как минимум двух участников. Общение – это обязательное и необходимое условие деятельности, в некоторых случаях выступающее

в роли цели деятельности. Сотрудничество и взаимодействие в деятельности обеспечивают обучение бесконфликтному общению и активизируют личностный рост ребенка. Для обеспечения психологического благополучия эти две составляющие человеческой жизнедеятельности (деятельность и общение) должны быть максимально активизированы.

Развитие ребенка определяется овладением им самой формой организации совместного действия и идет по следующим направлениям:

- овладение способом взаимодействия со взрослыми и другими детьми (что находит свое выражение в появлении форм делового сотрудничества и содержательного общения детей друг с другом);
- формирование совместных целей деятельности (что проявляется в реализации и творческом преобразовании детьми задаваемых взрослым образцов поведения и действия);
- развитие взаимопонимания и коммуникации (что проявляется в преодолении эгоцентризма собственного действия и формировании навыков и умений коллективной работы).

Личность представляет одновременно и объект, и субъект социальной взаимосвязи. Поэтому в ходе личностной социализации огромным значением обладает активная позиция самой личности, ее склонность к определенной деятельности, общая стратегия поведения. Именно стимуляция активности необходима для позитивного развития личности и ее успешности в достижениях. Становление внутреннего мира в его качественной определенности – это и есть формирование совокупности индивидуальных качеств.

Школа, организуемая как экосистема взаимодействующих сообществ на основе различных типов детско-взрослых деятельности, создает условия для личностного самоопределения учащихся и освоения ими важнейших ценностей. Система воспитания обусловлена в данном случае возможностью учащихся выражать свое ценностное кредо на основе личного самоопределения в условиях преодоления когнитивно-аффективных конфликтов, часто возникающих в совместной деятельности в условиях инклюзивной среды.

Главная цель педагогов и психологов в условиях инклюзии видится в организации общения и коллективных форм обучения таким образом, чтобы эти формы давали одновременно максимальный эффект в познавательном и личностном развитии ребенка. Образовательный процесс должен разворачиваться как совместный, предполагающий развитие общения, межличностных отношений и взаимодействий. Поиск эффективных форм и способов организации коллективного обучения, включение их в реальный образовательный процесс – одна из главных, но пока еще до конца не решенных задач современной психолого-педагогической теории и практики.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 318 с.
3. Махновец С.Н., Махновец Л.А. Метасистемность инклюзивного образования. Гл. 2 // Психология труда, организации и управления в условиях цифровой трансформации общества. Тверь: ТвГУ, 2021. С. 33–47.
4. Махновец С.Н. Социокультурный аспект инклюзивного образования // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия «Педагогика и психология». 2021. № 1 (54). С. 118–124.
5. Махновец С.Н. Толерантность в контексте инклюзивного образования // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия «Педагогика и психология». 2021. № 4 (57). С. 87–92.
6. Методологические основы психологии образовательной деятельности: монография: в 3 т. Ярославль: ЯрГУ, 2018. Т. 3: Личностные детерминанты / А.В. Карпов. 720 с.
7. Попова О.А., Обухова Л.А., Махновец С.Н., Белозерова Л.А., Мороз М.В. Взаимодействие детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде детского сада // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия «Педагогика и психология». 2019. Выпуск 4 (49). С. 168–175.
8. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллективная монография / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.

Об авторах:

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: msn-prof@yandex.ru

МАХНОВЕЦ Любовь Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Makhnovets.LA@tversu.ru

TEAM WORK AS A SYSTEMIC FACTOR OF INCLUSIVE EDUCATION

S.N. Makhnovets, L.A. Makhnovets

Tver State University, Tver, Russia

Theoretical and methodological materials are presented that reveal the polymetasystemic status of inclusive education. The semantic dominants of joint activity are presented. It is shown that joint activity acts as an integrating form, and it must be understood as a component of a systemic complex that characterizes inclusive education. Joint activity is «the included acceptance of the individuality of the interaction partner». The psychological well-being of a person (a child in particular), his self-esteem and, accordingly, his emotional state is associated with the phenomenon of acceptance and the factor of inclusion (jointness) in educational activities.

Keywords: *inclusive education, semantic dominants, personality, society, joint activity.*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.1

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.176

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
КОРПУСА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

И.Р. Нургалиев¹, М.Г. Евдокимова²

¹ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва

²ФГАОУ «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», Москва

Рассматриваются основные характеристики лингвистического корпуса в качестве инструмента обучения иностранному языку. Подробно анализируется проблема применения корпуса в обучении иностранному языку на начальном этапе. Сравниваются позиции отечественных и зарубежных исследователей по данному вопросу. Выявляются трудности применения корпуса на начальном этапе и возможные способы их преодоления. Предлагаются направления перспективных исследований, касающихся применения корпуса на начальном этапе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: *информационные технологии, обучение иностранным языкам, лингвистический корпус, data-driven learning, начальный этап.*

Информационные и компьютерные технологии за последние полвека совершили огромный скачок в своём развитии, что в настоящее время позволяет разработчикам создавать разнообразные инструменты обучения и исследования. К одним из наиболее новых и перспективных современных цифровых продуктов следует отнести так называемые *корпусы, которые определяются* как «зафиксированные образцы речевого поведения» [10, с. 58], как массивы текстов, «которые были собраны в одну единую систему на основе некоторых признаков и имеют поисковую систему» [2, с. 99]. По сути, это доступные в электронном виде обширные коллекции аутентичного письменного или устного языка. Наиболее важной особенностью этих коллекций для изучающих язык является именно их аутентичность. Корпусы дают доступ к образцам естественного языка, к тому, что люди «на самом деле сказали, а не тому, что они могут сказать или сказали бы» [14, с. 515].

Корпусы, или корпусные технологии, позволяют проводить широкий спектр исследований. Например, лингвисты с помощью данной технологии могут наблюдать функционирование языковых единиц на различных уровнях языка. Психолингвисты и представители

когнитивной лингвистики имеют возможность анализировать не только формальное поведение языка, но и сопряженные с ним имплицитные процессы, протекающие в сознании носителей того или иного языка. Это возможно благодаря репрезентативности корпуса, его масштабу, а также гибкости.

Несмотря на значительный потенциал корпуса в различных сферах лингводидактики, его применение в процессе обучения иностранному языку всё еще сопряжено с многочисленными проблемами теоретического и практического характера. В данной статье будет рассмотрен такой дискуссионный вопрос, как использование корпусных технологий в процессе обучения иностранному языку на начальном этапе.

Использование корпусов в преподавании языка можно исследовать с разных точек зрения. С. Бернардини, например, проводит важное различие между «использованием корпусов в качестве источников описательной информации, относящейся к преподаванию/изучению языка, и использованием корпусов, которые непосредственно влияют на процесс обучения и преподавания» [5, с. 15]. Для учителей иностранных языков эти две проблемы неразделимы, поскольку им необходимо знать, каким образом использовать информацию из корпуса в лингводидактическом ключе, чтобы сделать ее актуальной для студентов при овладении языком. Дж. Лич, с другой стороны, описывает три возможных способа использования корпусов в обучении: а) косвенное использование корпусов в обучении (например, справочная работа, разработка учебных материалов); б) прямое использование корпусов в обучении (например, обучение использованию корпусов, использование корпусов в учебном процессе); в) разработка корпусов, ориентированных на обучение (например, составление корпусов учащихся [цит. по 14]). В поисках новых методических решений преподаватели иностранных языков всё чаще обращаются за помощью к лингвистическим корпусам текстов. Как правило, корпусы применяются преподавателями косвенными способами, к которым относятся консультирование, создание контрольных и учебных материалов, пособий и пр. При этом взаимодействие с корпусом осуществляет исключительно преподаватель, а обучающиеся лишь пользуются результатами преподавательской работы. При этом использование корпусов в обучении связывают с двумя подходами. Первый из них – подход «обучение путем открытия». Согласно ему, обучение само по себе является «актом открытия» [цит. по 14], и именно через решение проблем происходит обучение. Второй подход опирается на большие базы данных Data-driven learning (DDL).

Со времени начала разработки принципов DDL содержательно этот подход претерпел значительные трансформации. Одной из базовых

идей этого подхода, не потерявших актуальности по сей день, можно назвать идею о том, что применяться корпусные технологии должны лишь на средних и продвинутых этапах обучения иностранному языку. Отношение исследователей к данному вопросу А. Boulton [6] объясняет предвзятостью многих специалистов, вызванной недостаточным числом исследований по этой теме. На протяжении 2010-х годов вышло значительное число публикаций по вопросам использования корпуса в лингводидактике. В ходе дальнейшей разработки вопросов применения DDL многие ученые отмечали нежелательность использования корпусов на начальном этапе обучения.

Во-первых, к таким причинам и отечественными, и зарубежными авторами была отнесена лингвистическая сложность примеров, представленных в корпусах [12]. В своей кандидатской диссертации Т.А. Чернякова доказывает, что обучение на основе корпуса возможно при выполнении ряда методических условий, к которым относятся: сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, сформированность ИКТ-компетенции, использование определенных типов заданий, а также следование четкому алгоритму обучения [4]. В соответствии с первым условием, можно утверждать, что поскольку иноязычная коммуникативная компетенция студентов на начальном этапе обучения еще не сформирована в полной мере, обучающиеся на начальном этапе не способны воспользоваться лингводидактическими возможностями корпусных технологий. Более того, Т.А. Чернякова считает, что студенты на начальном этапе будут ограничены не только невысоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, но и недостатком социокультурных и лингвистических знаний в области изучаемого языка [4]. Данную позицию подтверждают результаты анализа исследований, связанных с корпусными технологиями в лингводидактике [11], авторы которых продемонстрировали, что уровень овладения иностранным языком на момент обучения с помощью корпуса выступает одним из основных факторов, влияющих на эффективность обучения. Результаты входных и итоговых тестов показали, что на более высоких уровнях обученности использование корпуса оказалось значительно более эффективным. Не отрицая достоверности данных результатов, считаем необходимым сделать следующее замечание: все работы, которые были рассмотрены, говорят лишь о *меньшей степени* эффективности использования корпуса на разных этапах обучения, но не доказывают ее отсутствие на каком-либо из этапов. Из этого можно заключить, что корпусные технологии могут быть полезны в обучении иностранному языку на *всех* этапах обучения, начиная с уровня A2 в системе CEFR.

Во-вторых, на эффективность обучения на начальном этапе отрицательно влияет нерелевантность для учащихся тем, затрагиваемых

в примерах [12, с. 4]. Как правило, если корпус не был создан под конкретный жанр или стиль текстов, он будет включать широкий спектр текстов разного характера. Чем больше объем корпуса, тем меньше вероятность, что обучающийся встретит слово в контексте, релевантном для его уровня обученности.

В-третьих, работа с корпусом способствует развитию не столько беглости речи, сколько её правильности [12]. То есть работа с корпусом как таковая не помогает развитию разговорных умений, а скорее направлена на понимание обучающимся в первую очередь формального строя языка.

В качестве последней причины нежелательности применения корпуса на начальном этапе обучения исследователи выделяют необходимость инициативы со стороны обучающегося и наличие у него способности интерпретировать полученные в корпусе результаты. Данный аргумент частично связан с первой причиной, поскольку для грамотного понимания примера из того или иного корпуса необходим соответствующий уровень владения иностранным языком. Инициативность, в свою очередь, сводится к степени независимости (автономности) обучающегося от преподавателя, степени его мотивированности к самостоятельному исследованию корпуса, общей осведомленности о возможностях корпуса, готовности не только понять смысл, заложенный в примере, но интерпретировать его.

Помимо прочего, в качестве препятствия для эффективного использования корпуса в обучении иностранному языку на начальном этапе относят простоту, комфортность пользования программой, с помощью которой производится поиск в корпусе, и бесплатный доступ к ней [9]. Как отмечает автор, некоторые ресурсы предназначены для исследователей и преподавателей, и зачастую студентам бывает трудно разобраться, как они функционируют.

Далее на примере некоторых работ будет показано, каким образом преподаватели преодолевают обозначенные выше трудности. В своей публикации об успешности применения корпусных технологий на начальном этапе известная американская исследовательница Нина Вяткина описывает результаты проведенного ею эксперимента по обучению студентов коллокациям немецкого языка на начальном этапе [13]. Ключевым выводом автора явилось то, что использование корпусов оказалось значительно более эффективным для освоения *новых* коллокаций, чем применение иных методов. В то же время *совершенствование* владения уже знакомыми коллокациями проходит в равной степени эффективно с применением любых методов.

Долгое время считалось, что одной из причин слабого распространения корпусных технологий в учебном процессе в целом является отсутствие у преподавателей соответствующей компетенции,

однако эксперимент убедительно продемонстрировал ошибочность этого утверждения, поскольку грамотный инструктаж без длительного обучения и методическая помощь по работе с обучающими материалами позволили преодолеть эту трудность. Представляется важным отметить, что эксперимент проводился несколькими преподавателями, предварительно не имевшими опыта обучения с помощью корпуса. Тем не менее после соответствующего инструктажа, все они успешно использовали новый метод в образовательном процессе [13].

В рамках цитируемого исследования была решена также проблема технической работы с корпусом, поскольку в образовательном процессе применялись так называемые «soft version», то есть напечатанные на бумаге упражнения, вопросы и отдельные вырезки из корпуса [13, с. 210]. Считалось, что в отличие от «hard version», под которыми подразумевается непосредственная работа с корпусом на компьютере, бумажные раздаточные материалы позволяют избавиться от информационной перегрузки при работе с корпусом и лучше сконцентрироваться на важных моментах. Более того, таким образом преподаватель получает большую степень контроля над сложностью предложений, которые обучающиеся будут наблюдать. В то же время в работах ряда авторов выявлено, что принципиальной разницы между печатными материалами и работой с самим электронным корпусом нет [7, 8] и что форма представления учебного материала не влияет на результативность обучения.

Весьма интересны результаты, полученные японской исследовательницей Chujo Kiyomi, работы которой последние 15 лет были посвящены возможности использования корпуса английского языка для обучения японских студентов на начальном уровне [9].

Как известно, овладение английским языком представляет для японцев огромную трудность, поэтому даже после многих лет его изучения в школе на уровне высшего образования владение английским языком остается неудовлетворительным. Именно поэтому, с точки зрения исследования, важно было изучить потенциал корпуса на начальном этапе изучения английского языка. Проведенные в рамках исследования эксперименты позволили не только продемонстрировать эффективность такого подхода к обучению, но и выявить некоторые проблемы, возникающие в процессе обучения. Так, главным препятствием на пути применения корпуса снова оказался сам корпус, а именно его непригодность для начального этапа обучения [9]. Чтобы решить данную проблему, группа исследователей под руководством К. Chujo разработала собственный корпус SCoRE (Sentence Corpus of Remedial English), который содержал предложения с образцами употребления грамматики и некоторой лексики [10]. Этот искусственно созданный корпус отобранных и отредактированных

предложений с переводом был подходящим для использования студентами на начальном этапе обучения. Визуально он обладал очень простым и понятным интерфейсом, получить доступ к нему можно было через браузер бесплатно. А. Boulton, оценивая данный корпус и само исследование, называет искусственно созданный корпус не корпусом, а «database of example sentences» (база данных с примерами предложений), что фактически недалеко от истины [12, с. 4].

Обучение отдельным аспектам иностранного языка также может представлять трудность при использовании корпусных технологий. Наличие огромного числа часто неадаптированных, аутентичных предложений мешает студентам понять какую-то отдельную грамматическую конструкцию или контекст употребления того или иного слова. Объем информации отвлекает студентов от деталей. Однако корпусные технологии способствуют формированию как грамматических, так и лексических навыков студентов. Если объединить данные области, то мы получим обучение коллокациям иностранного языка, а с этим корпус справляется лучше, чем с каждой категорией по отдельности.

Под коллокацией понимается «выражение, состоящее из двух или более слов с переосмыслением одного и ограниченного сочетаемостью с другими элементами, оно семантически неделимо, значение его не равно сумме значений каждого из компонентов, при переводе они не всегда могут передаваться пословно» [3, с. 58]. Как отмечает О.В. Кравченко, «формирование коллокационной компетенции, заключающееся в обучении особенностям употребления языковой единицы в различных сочетаниях, становится одной из важных стратегий в преподавании иностранного языка в школе и вузе, способствующей успешному становлению вторичной языковой личности» [1, с. 201]. Именно по этой причине можно наблюдать заметное повышение числа публикаций и исследований, касающихся обучения коллокациям и применения корпуса в обучении иностранному языку. Эти категории хорошо дополняют друг друга, поскольку данные корпуса позволяют показать аутентичное употребление коллокаций и их частотность. Такой подход дает возможность студентам получить полноценную картину функционирования слова и его грамматического оформления в иностранном языке и исключить в определенной степени интерференцию. Из вышеизложенного можно предположить, что разработка методики обучения коллокациям с применением корпусных технологий является весьма перспективной для образовательной среды языкового вуза.

Как показывает анализ научно-методической литературы по данной проблематике, применение корпуса на начальном этапе обучения иностранному языку сопряжено с множеством трудностей, которые

вызваны не столько самой идеей применения корпуса, сколько конкретного корпуса, используемого для конкретной проблемы обучения. В этой ситуации целесообразно полагать, что исследования данного вопроса должны принимать более практико-ориентированную направленность. Для этого необходимо прежде всего разработать корпус, который будет отвечать целям обучения на начальном этапе. Корпус SCoRE в этом отношении является адекватным примером. Кроме того, необходимо определить, какие методические условия будут способствовать овладению иностранным языком на начальном этапе с помощью корпуса, поскольку, как было показано в статье, декларации о невозможности или неэффективности его использования зачастую не имеют под собой оснований. В частности, перспективными направлениями практико-ориентированных исследований видятся теоретическое обоснование и практическая апробация методики применения корпусов в обучении коллокациям на начальном этапе курса японского языка в языковом вузе.

Список литературы

1. Кравченко О.В. Развитие коллокационной компетенции как одна из проблем комбинаторной лингводидактики (на примере французского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4 (58) в 3 ч. Ч. 2. С. 200–204.
2. Сысоев В.П. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99–111.
3. Черноусова А.О. К вопросу о коллокациях // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2019. № 1. С. 57–64.
4. Чернякова Т.А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса: дис. ...канд. пед. наук. Тамбов, 2012. 149 с.
5. Bernardini S. (2000) Competence, capacity, corpora: a study in corpus-aided language learning. Bologna: CLUEB. 307 p.
6. Boulton A. (2009) Testing the limits of data-driven learning: language proficiency and training // ReCALL, Cambridge University Press. 21 (1). P. 37–54.
7. Boulton A., Carter-Thomas S., Jolivet E. (2012) Issues in corpus-informed research and learning in ESP // Corpus Informed Research and Learning in ESP: Issues and Applications. Amsterdam: John Benjamins. P. 1–14.
8. Chujo K., Anthony L., Oghigian K., Uchibori A. (2012) Paper-Based, Computer-Based, and Combined Data-Driven Learning Using a Web-Based Concordancer // Language Education in Asia. 3. P. 132–145.
9. Chujo K., Kobayashi Y., Mizumoto A., Oghigian K. (2016) Exploring the Effectiveness of Combined Web-based Corpus Tools for Beginner EFL DDL // Linguistics and Literature Studies. Vol. 4. №. 4. P. 262–274.
10. Chujo K., Oghigian K., Akasegawa S. (2015) Corpus and Grammatical Browsing System for Remedial EFL Learners // Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning, in Agnieszka Leńko-Szymańska & Alex Boulton (Eds.)

- John Benjamins Publishing Company: Amsterdam. P. 109–128.
11. Lee H., Warschauer M., Lee J.H. (2019) The Effects of Corpus Use on Second Language Vocabulary Learning: A Multilevel Meta-analysis // *Applied Linguistics*. Vol. 40. Is. 5. P. 721–753.
 12. Lenko-Szymanska A., Boulton A. (2015) Data-driven learning in language pedagogy: Introduction. Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning // *Studies in Corpus Linguistics*. 69. P. 1–14.
 13. Vyatkina N. (2016) Data-driven learning for beginners: The case of German verb-preposition collocations // *ReCALL*. 28. P. 207–226.
 14. Zaki M. (2017) Corpus-based teaching in the Arabic classroom: theoretical and practical perspectives // *International Journal of Applied Linguistics*. 27. P. 514–541.

Об авторах:

НУРГАЛИЕВ Илназ Рамилович – аспирант, ассистент кафедры японского языка ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4); e-mail: nurgalievir@mgu.ru

ЕВДОКИМОВА Мэри Георгиевна – доктор педагогических наук, доцент; директор Института лингвистического и педагогического образования, ФГАОУ «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (124498, Москва, Зеленоград, пл. Шокина, 1); e-mail: me49@mail.ru

POSSIBILITIES OF USING LINGUISTIC CORPUS IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AT THE BEGINNER'S LEVEL

I.R. Nurgaliev¹, M.G. Evdokimova²

¹Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia

²National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russia

The main characteristics of a linguistic corpus as a tool for teaching a foreign language are considered. The problem of using the corpus in teaching a foreign language at the initial stage is analyzed in detail. The approaches of Russian and foreign researchers to this issue are compared. The difficulties of using the corpus at the initial stage of teaching a foreign language and possible ways to overcome them are revealed. The directions of prospective research concerning the use of the corpus at the initial stage of teaching a foreign language are proposed.

Keywords: *computer technology, foreign language teaching, linguistic corpus, data-driven learning, beginner's level.*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.5.016:811.112.2'373.21
Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.184

**ДИДАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
НЕМЕЦКИХ ГОДОНИМОВ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

М.Г. Алексеева, В.А. Фролова

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет
имени И.Я. Яковлева», Чебоксары

Представлены результаты исследования дидактического потенциала немецких годонимов как средства формирования социокультурной компетенции студентов языковых специальностей, проведен комплексный анализ названий улиц старинного баварского города Байройта, предложены дидактико-методические пути имплементации годонимов в процесс обучения немецкому языку как иностранному. Результаты исследования продемонстрировали учебно-познавательный потенциал использования немецких годонимов, подтвердили возможность применения немецких годонимов в процессе формирования социокультурной компетенции изучающих немецкий язык.

Ключевые слова: преподавание немецкого языка как иностранного, немецкие годонимы, формирование социокультурной компетенции студентов.

Годонимы (названия улиц) относятся учеными-лингвистами к топонимам, последние причисляются к именам собственным и обозначают названия разнообразных географических понятий. Топонимы – это группа имен собственных географического плана, они представлены наряду с годонимами еще несколькими подгруппами: это ойконимы (названия населенных мест), оронимы (названия гор), гидронимы (названия рек и озер), урбанонимы (названия городских объектов), агоронимы (названия площадей), дромонимы (названия путей сообщения), хоронимы (названия административных единиц, стран) – см. подробнее об этом: Топонимика // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/515b.html>.

Топонимы изучаются топонимикой – «разделом ономастики, исследующим географические названия, их функционирование, значение и происхождение, структуру, ареал распространения, развитие и изменение во времени».

© Алексеева М.Г.,
Фролова В.А., 2021

Под годонимом в лингвистике понимается название линейного объекта в городе, чаще название улицы, но может быть и название проспекта, переулка, проезда, бульвара, набережной [см. также 2]. В языкознании часто отмечается тесная связь между топонимикой, географией и историей. Топоним по своей сути является своеобразным языковым памятником своей эпохи. Топоним хранит в себе сведения о духовной культуре людей, его создавших.

Продолжительное время изучение названий улиц оставалось на периферии научной ономастики, так как наименование, а также переименование улиц носило прежде всего практический характер. Кажущиеся обыденными названия улиц не подвергались глубокому лингвистическому анализу. Годонимы, как указывает в своем реферативном комментарии Ш. Зондерреггер, являлись долгое время объектом краеведческого, этимологического или обобщенно-топографического анализа [11, с. 307].

В современных исследованиях годонимы активно изучаются как в лингвистическом, так и в социокультурном, политико-идеологическом и сравнительном аспектах. Так, Д.Ю. Ильин и Е.Г. Сидорова рассматривают лингвистические коды волгоградских годонимов как отражение региональной топонимической политики. В своей работе авторы исследования определяют и описывают наиболее востребованные в топонимической политике Волгограда лингвистические коды – как универсальные, так и региональные. Учеными подробно характеризуются меморальный, локативный, антропогенный и условно-символический лингвистические коды, применяемые для наименования годонимов Волгограда [3, с. 71–77].

Сравнивая годонимы Шанхая и Екатеринбурга, Мо Ли и Е.С. Рябцева изучают вопрос влияния исторического фактора на годонимическую систему каждого города; мотивированность обеих годонимических систем; специфические черты культурного фона, стоящие за формально схожими типами имен; номинативные модели, уникальные для российских и китайских топообъектов [6; см. также 1].

Объектом интереса Ю.А. Качалковой и М.Э. Рут являются городские объекты, которые подлежат переименованию. В исследовании обсуждается проблема переименования названий улиц советской эпохи, анализируются итоги опроса, проведенного среди студентов [4].

Объектом лингвистического исследования могут становиться не только реальные топонимы, но и топонимы вымышленные, например, вплетенные в повествование литературного произведения, формирующие образ картины мира. М.Б. Расторгуева рассматривает топонимы романа Д. Рубиной «Желтухин», систематизирует их с точки зрения тематического, грамматического, структурного и других критериев [7].

Анализ топонимов обнаруживают также большой дидактический потенциал. Изучение топонимов на занятиях по иностранному языку является одним из эффективных средств формирования социокультурной компетенции студентов. Немецкий методист Г. Оебель полагает, что тема «Названия улиц» подходит для обучающихся, владеющих иностранным языком практически на любом уровне: как для носителей языка, так и для изучающих немецкий язык как первый (или второй) иностранный язык [10]. В исследовании предполагается, что тема «Топообъекты немецких городов» может быть интегрирована в целый ряд преподаваемых дисциплин: в страноведение Германии, немецкую филологию, историю, межкультурную коммуникацию. Необходимость комплексной разработки дидактического использования топонимов обуславливает актуальность данного исследования.

Обучение межкультурному взаимодействию на факультете иностранных языков является неотъемлемым компонентом в профессиональной подготовке студентов. В условиях поликультурного мира возникает необходимость предложить студентам эффективные методы и приемы овладения иностранным языком, позволяющие выйти на качественный уровень сформированности коммуникативной компетенции.

Социокультурная компетенция в данной работе определяется вслед за Н.В. Черняк как «способность ориентироваться в различных типах культур и соотносимых с ними нормах общения на иностранном языке, формируемая за счет включения в содержание обучения материалов о разных культурах в контексте их диалога» [8, с. 73].

Изучение иностранного языка предполагает прежде всего умение ориентироваться в культурном многообразии страны изучаемого языка. При этом формирование социокультурной компетенции способствует развитию когнитивных процессов студентов, так как именно язык играет значительную роль в накоплении знаний и их хранении в памяти, обеспечивая познавательную деятельность человека [5, с. 81].

Синтетический анализ городских топообъектов страны изучаемого языка позволяет, на наш взгляд, комплексно познакомиться с историей, культурой, географией другой страны. Названия улиц являются, с точки зрения З. Фрозини, некими символами, они рассказывают об истории и современности. Улицы города объясняют, подразделяют и организуют пространство, придают конкретному месту его неповторимый облик, обеспечивают тем самым реализацию ориентировочной функции. Поскольку название улицы связано порой с возникновением самой улицы, название становится неотъемлемой частью самого города, обнаруживая тем самым кумулятивную или мемориальную функцию. Топонимы обусловлены социокультурными факторами, отражают региональные и межрегиональные отношения и

процессы, то есть проявляют, по З. Фрозини, идентифицирующую функцию. Годонимы отражают не только географические условия проживания в городе («улица на горе», «набережная»), но и политико-культурные события («площадь Свободы»), репрезентируют переплетение географического и исторического ландшафтов. Названия улиц в Германии теснейшим образом связаны с национальной идеей и идеологией в целом. Особое внимание привлекают к себе так называемые «волны переименований» в 1933, 1945 и 1990 гг. Нацификация и денацификация, объединение Германии – все это радикальным образом повлияло на название немецких топообъектов [9, с. 201–202].

В качестве материала для дидактизации в ходе исследования нами были выбрана оригинальная картотека названий улиц немецкого города Байройт (Bayreuth) – порядка 250 наименований-годонимов, которые условно можно разделить на три семантических макроклассы: мемориальные названия (названия-посвящения), дескриптивные (описывающие свойства объектов) и условно-символические [6, с. 140]. К мемориальным названиям относится основная часть анализируемых годонимов, среди которых:

- названия улиц по фамилиям выдающихся людей – около 120 годонимов (например, писателей и поэтов: *Goethestraße*, *Heinrich-von-Kleist-Straße*, *Lessingweg*; музыкантов и композиторов, в особенности по имени Рихарда Вагнера, который провел в этом городе последние годы жизни: *Haydnstraße*, *Johann-Sebastian-Bach-Straße*, *Richard-Wagner-Straße*, *Tristanstraße*; художников: *Albrecht-Dürer-Straße*, *Cranachstraße*, *Rubensstraße*, *Tizianweg*; философов: *Kantstraße*, *Fichtestraße*, *Hegelstraße*; архитекторов: *Gottfried-Semper-Weg*, *Balthasar-Neumann-Straße*; ученых и деятелей науки: *Röntgenstraße*, *Robert-Koch-Straße*, *Schliemannsstraße* и др.);

- названия улиц по фамилиям почетных граждан и меценатов – порядка 40 лексических единиц (например, *Carl-Schüller-Straße*, *Eduard-Bayerlein-Straße*, *Brockstraße* и др.).

Дескриптивные годонимы получили свое название на основе топообъектов, которые расположены непосредственно рядом с указанными улицами. К таким можно причислить свыше 60 лексических единиц:

- годонимы по названию населенных пунктов (например, *Danziger Straße*, *Brandenburger Straße*, *Königsbergstraße*, *Liegnitzer Straße* и др.);

- годонимы по названию микротопонимов (например, *Breiter Rain*, *Sandweg*, *Am Schmidholz*, *Am Hofacker*, *Gärtigweg*, *Glockenstraße*, *Grubstraße* и др.);

- годонимы по названию относительно смежных топообъектов (например, *Bahnhofstraße*, *Kasernenstraße*, *Kellerstraße*, *Hügelstraße*, *Bauernhöfen*, *Hammerstraße* и др.);

– топонимы по названию племен, которые ранее проживали на территории или вблизи города Байройт (например, *Frankenstraße*, *Gotenstraße*, *Pfälzerstraße*, *Schwabenstraße*, *Tirolerstraße* и др.).

К условно-символическим названиям улиц (около 50 лексических единиц) относятся прежде всего топонимы по названиям исторических событий, включая и фамилии исторических деятелей, связанных с теми или иными историческими событиями (например, *Weißburger Straße*, *Blücherstraße*, *Bismarckstraße* и др.).

Всё это богатое многообразие названий улиц города Байройт хранит следы истории, создает неповторимый колорит города, в котором отражается коллективная память общества. В этих названиях заложена информация о памятных вехах многовековой истории старого немецкого города в Баварии, которую жители города бережно хранят и передают следующим поколениям.

Этот лингвокультурный языковой материал предоставляет широкие возможности его использования на занятиях немецкого языка для формирования социокультурной компетенции, когда студенты знакомятся с культурой и историей страны изучаемого языка (в частности, на языковом факультете ономастика может быть широко использована на занятиях по дисциплинам «Практический курс немецкого языка», «Практический курс второго иностранного (немецкого) языка», «Практикум по культуре речевого общения на немецком языке», «История и культура Германии», «Страноведение»).

Работа с аутентичными топонимами может быть организована во время аудиторных занятий в индивидуальном, фронтальном, групповом формате. Наш многолетний опыт работы показывает, что наиболее эффективным форматом является работа в малых группах (по 3–5 студентов) с предварительной домашней проработкой небольшой части материала (студентам предлагается самостоятельно ознакомиться с историей возникновения города Байройт, вспомнить имена известных людей, чья жизнь / чье творчество / чья деятельность была связана с городом Байройт, с административно-территориальным делением города, посмотреть видео с активных веб-камер города). На занятии по немецкому языку рекомендуется использовать карты города (как стандартные, так и онлайн-карты).

В ходе аудиторной работы студентам можно предложить следующие задания:

1. Finden Sie auf der Stadtkarte die Altstadt. Nennen Sie die Straßen der Altstadt.

2. Welche Straßen bekamen ihre Benennungen nach den Namen von großen deutschen Komponisten / Gelehrten / Dichtern u.a.? (каждой группе можно предложить свой вариант, итоги своей работы обучающиеся могут представить в виде небольшой презентации на экране).

3. Nennen Sie einige Straßen, die mit Hilfe von den Bildungselementen –*straße*, –*weg*, –*hang*, –*platz* gebildet sind.

4. Welche Straßennamen spiegeln die Geschichte der Stadt Bayreuth wider? Von welchen Ereignissen in der Geschichte der Stadt können diese Straßennamen erzählen?

Füllen Sie folgende Tabelle aus:

<i>Benennungsmotive</i>	<i>Straßennamen</i>
nach den Namen der berühmten Menschen	
nach den Himmelsrichtungen	
nach den Objekten, die sich in der Nähe befinden	
die mit dem Namen von Richard Wagner verbunden sind	

5. Sehen Sie sich folgende Denkmäler an. Wo befinden sich diese Denkmäler in der Stadt Bayreuth? (Nennen Sie die Straßen) (учитель предъявляет фотографии известных памятников города, просит учащихся назвать улицы, на которых расположены эти исторические памятники).

6. Mehrere Straßen in der Stadt Bayreuth wurden umbenannt. Finden Sie die neuen Bezeichnungen für die folgenden ehemaligen Bezeichnungen: *Hintere Dammallee*, *Horst-Wessel-Platz*, *Karlstraße*, *Lazarettstraße* u.a.

Кроме того, языковой материал, собранный на основе картотеки годонимов, может быть использован в работе секций научных кружков студентов (например, провести сравнительный анализ годонимов в разных городах), в качестве эмпирического материала для курсовых и научных проектов, выступлений с докладами на научно-практических конференциях, самостоятельной подготовки студентами научных статей.

Таким образом, аутентичный лингвокультурный материал из картотеки годонимов обладает большим учебно-познавательным потенциалом (студенты знакомятся с новыми словообразовательными моделями, расширяя свои знания в области словообразования немецкого языка; а также приобретают новые декларативные знания в области лингвострановедения), наглядно демонстрирует студентам основные этапы исторического развития изучаемого немецкого города, приобщает к истории и культуре народа страны изучаемого языка. Социокультурный компонент на занятиях немецкого языка способствует эффективному формированию социокультурной компетенции, помогает восполнить отсутствие иноязычной среды как на начальном, так и на продвинутом этапе обучения, расширяет кругозор и воспитывает эстетический вкус студентов, что в конечном итоге может способствовать развитию внутренней мотивации в изучении иностранного языка, толерантного и уважительного отношения к истории и культуре страны изучаемого языка, развитию творческих способностей в процессе активной познавательной деятельности и формированию социокультурной компетенции студентов.

Список литературы

1. Ван Хуа. Сопоставление названий улиц в китайской и русской лингвокультурах (на материале названий по именам исторических лиц) // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2014. № 1. С. 219–230. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavlenie-nazvaniy-ulits-v-kitayskoy-i-russkoy-lingvokulturah-na-materiale-nazvaniy-po-imenam-istoricheskikh-lits> (дата обращения: 10.01.2022).
2. Егорова Л.В. К вопросу изучения годонимов в современной парадигме лингвистических исследований // Вестник Чуваш. ун-та. 2018. № 2. С. 224–233. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-izucheniya-godonimov-v-sovremennoy-paradigme-lingvisticheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 11.01.2022).
3. Ильин Д.Ю., Сидорова Е.Г. Лингвистические коды Волгоградских годонимов как отражение региональной топонимической политики // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. 2020. № 6 (Т. 19). С. 69–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-kody-volgogradskih-godonimov-kak-otrazhenie-regionalnoy-toponimicheskoy-politiki> (дата обращения: 10.01.2022).
4. Качалкова Ю.А., Рут М.Э. «Идеологические» урбанонимы и переименование городских объектов // Вопросы ономастики. 2019. № 3 (Т. 16). Уральский федер. ун-т им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. С. 179–192. DOI 10.15826/vopr_onom.2019.16.3.038. URL: <https://science.urfu.ru/publications/идеологические-урбанонимы-и-переименование-городских-объектов> (дата обращения: 10.01.2022).
5. Корнеева А.В. Коммуникативное поведение и коммуникативное сознание как механизмы межкультурного взаимодействия // Вестник Новосибирск. гос. ун-та. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2017. № 4 (Т. 15). С. 78–86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnoe-povedenie-i-kommunikativnoe-soznanie-kak-mehanizmy-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 10.01.2022).
6. Мо Ли, Рябцева Е.С. Годонимия Шанхая и Екатеринбурга: сопоставительный аспект // Вопросы ономастики. 2020. № 1 (Т. 17). Урал. федер. ун-т им. Б.Н. Ельцина. С. 136–149. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/81442/1/voron_2020_1_07.pdf (дата обращения: 11.01.2022).
7. Расторгуева М.Б. Топонимы как лексическая составляющая формирования образа картины мира (на примере романа Д. Рубиной «Желтухин») // Вестник славянских культур. 2020. № 56. С. 179–186. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/toponimy-kak-leksicheskaya-sostavlyayuschaya-formirovaniya-obraza-kartiny-mira-na-primere-romana-d-rubinoi-zheltohin> (дата обращения: 10.01.2022).
8. Черняк Н.В. «Межкультурная компетенция» и смежные термины в понятийном аппарате межкультурной дидактики // Вестник Новосибирск. гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. Т. 13, выпуск 2. С. 68–76. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kompetentsiya-i-smezhnye-termíny-v-ponyatiynom-apparate-mezhkulturnoy-didaktiki> (дата обращения: 25.01.2022).
9. Frosini S. Straßennamen als Spiegel der Geschichte. Die Berliner Umbenennungen bei Straßen // Namenkundliche Informationen. Hrsg. von E.

- Eichler, K. Hengst, D. Krüger. № 91 / 92. Leipzig : Leipziger Universitätsverlag, 2007. S. 201–209. URL: <https://www.nachrichten.at/oberoesterreich/linz/strassennamen-als-spiegel-der-geschichte;art66,3221955> (дата обращения: 10.01.2022).
10. Oebel G. Didaktisierung von Straßennamen aus dem deutschen Sprachraum für den interdisziplinären Unterrichtseinsatz. DaF, Germanistik, Landeskunde, Linguistik, Geschichte // Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache. № 6 (Dezember) : DAAD, 2006. S. 569–583. URL: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2006_Heft_6.pdf (дата обращения: 11.01.2022).
11. Sonderregger St. Kommentar zu Peter Glasner : Die Lesbarkeit der Stadt. Kulturgeschichte der mittelalterlichen Straßennamen Kölns // Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte. Herausgegeben von V. Agel, H. Feilke, A. Linke, H. E. Wiegand. Berlin : Walter de Gruyter, 2004. S. 307–312. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zfgl.2004.32.2.307/html> (дата обращения: 09.01.2022).

Об авторах:

АЛЕКСЕЕВА Марина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева (428000, Чебоксары, ул. Карла Маркса, д. 38); e-mail: margennal@yandex.ru

ФРОЛОВА Вера Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева (428000, Чебоксары, ул. Карла Маркса, д. 38); e-mail: frvera@yandex.ru

**DIDACTIC USE OF GERMAN HODONYMS AS A MEANS
OF FORMING STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE**

M.G. Alekseeva, V.A. Frolova

Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev, Cheboksary, Russia

The article presents the results of the study of the didactic potential of German godonyms as a means of forming the socio-cultural competence of students of language specialties, a comprehensive analysis of the street names of the ancient Bavarian city of Bayreuth is carried out, didactic and methodological ways of implementing godonyms in the process of teaching German as a foreign language are proposed. The results of the study demonstrated the educational and cognitive potential of using German godonyms, confirmed the possibility of using German godonyms in the process of forming the socio-cultural competence of German language learners.

Keywords: *teaching German as a foreign language, German godonyms, formation of socio-cultural competence of students.*

УДК 373.21: 37.01

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.192

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Ю. Батурина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Показана значимость экологического образования, необходимость его осуществления с дошкольного возраста. Раскрыты особенности готовности специалистов к профессиональной деятельности в дошкольных организациях. Выявлена специфика готовности педагогов к осуществлению экологического образования при работе с детьми дошкольного возраста. Рассмотрены вопросы экологической компетентности как условия готовности воспитателей к осуществлению экологического образования. Представлены результаты анализа готовности студентов к осуществлению экологического образования: выявлено наличие мотивационных установок и предметно-методических компетенций, отмечен недостаток естественнонаучных и экологических знаний.

Ключевые слова: *готовность педагогов к осуществлению экологического образования в дошкольных организациях, готовность к профессиональной деятельности, подготовка педагогических кадров к осуществлению экологического образования, экологическое образование, подготовка кадров, педагогические компетенции, экологическая компетентность.*

Современные вызовы общества напрямую связаны с глобальными экологическими проблемами. Из восьми выделенных специалистами РИА «Новости» глобальных вызовов человечества (изменение климата, дефицит воды и пищи, доступные и чистые энергетические источники, этичное использование технологий, связанных с искусственным интеллектом, устойчивое развитие городов, актуальное и доступное образование, новые методы лечения и диагностики, пандемии) по крайней мере шесть имеют экологическую природу. В связи с этим решение экологических проблем является архиважной задачей. Многие страны, понимая необходимость решения экологических проблем, объединяют свои усилия. Конференции по окружающей среде и развитию, прошедшие в Рио-де-Жанейро в 1992-м и 2012 гг., утвердили курс на устойчивое развитие. Большинство стран, в том числе Россия, поддержали идеи устойчивого развития, трансформировав их в национальные стратегии.

Однако экологические проблемы нельзя рассматривать только лишь как проблемы сохранения окружающей среды. По мнению

Т.А. Серебряковой, «пагубное воздействие на природу – результат разрушения личности, внутреннего мира человека, его мировоззрения и сознания. Очень важно переосмыслить те ценности, по которым живет человечество, переосмыслить и по-новому оценить и осознать все возможные формы взаимодействия с окружающим миром природы» [11, с. 3]. А.В. Захаров также отмечает, что причины возникновения (распространения) современных глобальных экологических вызовов человечеству – это негативные явления, их вызывающие. В качестве таковых могут быть деформация сознания граждан, стремление лица удовлетворить любым способом свой интерес и как результат всего этого – отклоняющееся от экологических норм поведение [5].

Исходя из этого, Т.А. Серебрякова считает, что «XXI столетие должно стать веком новой мировоззренческой парадигмы, связанной с утверждением идей устойчивого развития на основе становления у каждого человека коэволюционных ценностей, отражающих гармонию и сотворчество человека и природы» [11, с. 4].

Одним из главных инструментов устойчивого развития общества в формировании новой системы ценностей признано стать экологическое образование. Экологическое образование тесно связано с концепцией устойчивого развития Российской Федерации, которая проявляется, в частности, в необходимости сохранения природной среды и обеспечения экологической безопасности жизнедеятельности человека. Государственная политика в области экологического образования в интересах устойчивого развития должна осуществляться на федеральном, региональном и местном уровнях, затрагивать все звенья образовательной системы (дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее, дополнительное).

Как отмечает А.А. Черкашин, экологическое образование в интересах устойчивого развития – это процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни, начиная с раннего детства до получения высшего образования и образования для взрослых, он выходит за пределы формального образования. Поскольку система ценностей, образ жизни и жизненные установки формируются в раннем возрасте, особое значение приобретает образование для детей [14].

Необходимость осуществления экологического образования, начиная с дошкольного возраста, и значение природы в формировании личности ребенка освещены в работах С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой, Т.А. Серебряковой, Н.Н. Кондратьевой, Л.М. Маневцовой и др.

В «Концепции экологического воспитания детей» отмечено, что главной фигурой в процессе экологического образования является воспитатель [8]. Именно от него зависит эффективность педагогического процесса по формированию основ экологической культуры у детей дошкольного возраста. В связи с этим возникает проблема готовности

педагога к осуществлению экологического образования.

Проблема готовности к деятельности является одной из дискуссионных в современной науке, ее разработке посвящены работы В.А. Сластенина, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Л.А. Кандыбовича, О.В. Борденюк, А.А. Деркач, Т.В. Ивановой, Н.В. Кузьминой, Ю.П. Поваренкова, В.Д. Шадрикова, Н.В. Нижегородцевой и др. При этом одни исследователи (Т.В. Лаврикова, Н.К. Шеляховская) определяют готовность как первичное фундаментальное условие выполнения деятельности, другие (Ю.К. Васильев, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко, Д.Н. Узнадзе) под готовностью понимают психологическое состояние, которое помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении непредвиденных препятствий. Некоторые (Ю.В. Янотовская) считают, что готовность – не только предпосылка, но и регулятор деятельности.

Говоря о психологической готовности к педагогической деятельности, исследователи используют различную терминологию: профессиональная готовность психики специалиста (В.А. Сластенин), готовность к восприятию и решению педагогических задач (Н.В. Кузьмина), психологическая готовность к педагогической деятельности (О.В. Борденюк, Т.В. Иванова), социально-психологическая готовность к решению различного вида педагогических задач (А.А. Деркач). Определяя понятие «готовность», Н.Д. Левитов отмечает «наличие у субъекта определённых способностей». В.А. Крутецкий и Л.А. Кандыбович понимают под готовностью «синтез свойств личности и ее целенаправленное выражение».

Существующие в науке представления о готовности к деятельности (М.И. Дьяченко, Р.Д. Санжаева, Д.Н. Узнадзе и др.) позволяют определить ее как качество личности, включающее комплекс специальных знаний, умений, навыков и настроя на определенные действия, а в контексте личностно-ориентированной парадигмы – как важнейшей образовательной компетенции [3].

При рассмотрении проблемы готовности к педагогической деятельности основной акцент ученые делают на определение необходимого и достаточного количества профессиональных знаний, педагогических умений и качеств личности как для осуществления вообще педагогической деятельности, так и конкретной педагогической профессии. В связи с этим встает вопрос о компетенциях как наиболее общих (универсальных) способностях и умениях, позволяющих человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества [6].

Под готовностью педагога к осуществлению профессиональной деятельности в дошкольной образовательной организации Т.Н. Халецкая понимает «высокий уровень сформированности компетенций, позволяющих педагогу организовывать профессиональную деятельность с учетом требований современного законодательства и социума» [13, 205].

Общие требования к компетенциям педагогов-воспитателей закреплены в нормативных актах. Так, в п. 3.4.2 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования указано, что *«педагогические работники, реализующие Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей»* [12]. В профессиональном стандарте «Педагог» (квалификация «воспитатель») [9] установлены компетенции – трудовые действия, умения и знания – по разделам обучения, воспитательной и развивающей деятельности, а также деятельности по реализации программ дошкольного образования.

В качестве критериев готовности педагога дошкольного образования к профессиональной деятельности выделяют следующие:

- *мотивационный* – понимание сущности и социальной значимости своей профессии, проявление к ней устойчивого интереса;
- *личностный* – обладание комплексом профессионально значимых качеств, активность, самосовершенствование;
- *конгитивный* – владение профессиональными знаниями, опирающимися на законодательные нормы, учитывающие психолого-педагогические особенности детей разных возрастов и современные тенденции развития дошкольного образования;
- *деятельностный* – владение профессиональными умениями, включающими организацию развивающей среды, владение современными технологиями работы с детьми при разных видах деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, организацию работы с различными категориями детей, в том числе с одаренными детьми, а также детьми с ОВЗ и др. [13].

Таким образом, готовность к осуществлению профессиональной педагогической деятельности определяется наличием мотивационных установок, сформированностью необходимых компетенций и наличием профессионально значимых личностных качеств.

Рассматривая готовность педагога к осуществлению экологического образования, следует отметить ряд особенностей. Готовность к экологическому образованию включает психологическую и профессиональную готовность педагога. Ведущий ученый в области экологического образования детей дошкольного возраста С.Н. Николаева выделила три основных аспекта личности воспитателя, определяющих результат профессиональной деятельности:

- понимание экологических проблем и причин, их

порождающих, ощущение гражданской ответственности за сложившуюся ситуацию, желание и готовность ее изменить;

– профессионализм и педагогическое мастерство: владение методикой экологического воспитания дошкольников, понимание целей и задач экологического образования, реализация их в работе с детьми, творчество;

– ориентация на гуманистическую модель воспитания, создание благоприятной атмосферы пребывания детей в детском саду, забота о физическом и психическом здоровье детей, использование личностно-ориентированных методов воспитания, индивидуализация в работе с детьми и родителями [8].

Одним из условий готовности педагогов дошкольного образования к осуществлению экологического образования является наличие экологической компетентности. Как отмечает А.А. Нестерова, экологическая компетентность педагога дошкольного образования – это интегративное качество личности педагога, которое предполагает наличие высокого уровня экологической культуры, а также готовности к осуществлению экологического образования дошкольников. Она связана с наличием совокупности интегрированных знаний, умений и убеждений, а также личностных качеств, позволяющих эффективно проектировать и осуществлять экологическое образование дошкольников [7].

Экологическая компетентность педагога дошкольного образования раскрывается через общекультурную, специальную и социально-личностную компетенции. Общекультурная компетенция определяется развитием экологической культуры, т.е. сформированностью экоцентрического экологического сознания, знаний экологии и владением способами природосообразного действия. Специальная компетенция определяет высокий профессиональный уровень педагогической деятельности и включает не только наличие специальных знаний по теории и методике экологического образования дошкольников, но и умение применять их на практике. Социально-личностная компетенция связана с владением способами творческого самовыражения и коммуникации, наличием способности самостоятельно эффективно организовывать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему [7].

Профессиональная компетентность обеспечивается качественной подготовкой кадров и повышением квалификации педагогов. Н.А. Рыжова выделяет четыре компонента в структуре подготовки к осуществлению экологического образования педагогов-воспитателей: *теоретический* (овладение системой знаний из области естественных наук, экологии); *методический* (овладение методикой экологического образования, личностно-ориентированной методикой); *ценностный* (формирование представлений о новых ценностях), *деятельностный*

(участие в реальной деятельности по сохранению и улучшению окружающей среды) [10].

Таким образом, под готовностью педагога к осуществлению экологического образования детей дошкольного возраста следует понимать наличие мотивационно-личностных установок и ценностных ориентаций, включающих осознание значимости экологического образования, убежденность в его необходимости, понимание гражданской ответственности, а также экологическую компетентность, которая проявляется в наличии естественнонаучных, экологических и предметно-методических знаний, во владении современными технологиями экологического образования, в способности организации педагогического процесса по экологическому образованию.

В рамках исследования проведен анализ готовности студентов, обучающихся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета. Следует отметить, что учебные планы по подготовке бакалавров не включают дисциплины естественнонаучного цикла и экологии. Подготовка студентов осуществляется только лишь в предметно-методическом направлении в рамках курса «Теория и технологии экологического образования детей», где рассматриваются теоретические вопросы сущности, специфики и способов организации экологического образования дошкольников, а также происходит формирование практических умений, обеспечивающих специальные компетенции будущего педагога дошкольного образования. Реализация дисциплины «Теория и технологии экологического образования детей» происходит по разработанной автором модели с использованием технологического подхода [2].

Проведен анализ готовности студентов к осуществлению экологического образования в ДОО.

Анализ проведен с опорой на модель, предложенную О. Газиной [4], с корректировкой на специфику обучения в вузе. Суть данной модели заключается в том, что готовность педагога к осуществлению экологического образования определяется по четырем критериям: мотивационному, теоретическому, практическому и личностному. Мотивационный критерий позволяет определить уровень понимания социальных потребностей общества, наличие любви к детям, стремление к педагогическому самосовершенствованию. Теоретический критерий устанавливает наличие естественнонаучных, педагогических и технологических (методических) знаний. Практический критерий определяет уровень владения профессиональными умениями. Личностный критерий показывает качества личности, которыми должен обладать воспитатель. В качестве методов исследования использованы:

анкетирование, ранжирование, педагогическое наблюдение и др.

Рассмотрены некоторые аспекты, характеризующие готовность будущих педагогов к осуществлению экологического образования. Обобщены данные за период 2019–2021 гг. Общее количество студентов, принимавших участие в исследовании, – 50 человек (2019 г. – 15 человек, 2020 г. – 16 человек, 2021 г. – 19 человек.)

Для выявления ориентированности студентов анкетирование проводилось на этапе вхождения в курс. *Мотивационный компонент* рассматривался с точки зрения понимания значимости экологического образования в дошкольном возрасте и желания осуществлять работу по экологическому образованию с детьми. Следует отметить, что в 2020 г. обучение происходило в дистанционной форме, и это наложило отпечаток на результаты опроса. На вопрос «Зачем необходимо экологическое образование в детском саду?» большинство студентов, обучающихся в дистанционном формате, ответили: *«Экологическое образование в детском саду необходимо для формирования у ребёнка экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к природе, окружающему миру, в ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды, в соблюдении определенных моральных норм, в системе ценностных ориентаций»*. Причем у 46 % формулировки были похожи. 15 % привели определение экологического образования, 15 % отметили, что экологическое образование необходимо для общего развития ребенка. Еще 15 % необходимость экологического образования связывают с формированием ценностных ориентаций и прежде всего здорового образа жизни. Остальные представили абстрактные ответы.

Таким образом, результаты 2020 г. показали формальный подход студентов и не позволили выявить личное мнение по данному вопросу.

Результаты опроса 2019-го и 2021 года, выполненного во время аудиторных занятий, показали, что 38 % студентов связывают экологическое образование с формированием представлений об окружающем мире; 18 % считают, что экологическое образование необходимо для формирования бережного отношения к природе; 12 % полагают, что экологическое образование направлено на формирование ценностных ориентаций и качеств личности ребенка; 12 % указывают на комплексное воздействие экологического образования, связанное с формированием представлений, отношений, нормативов, ценностных ориентаций, качеств личности и др.; 9 % отметили назначение экологического образования в том, чтобы «научить детей общаться с животными и растениями, любить природу». Единичными были такие варианты ответа: экологическое образование необходимо для «расширения кругозора детей», «осознания последствий своих действий», «для правильного отношения к природе» и др.

Студентам также был предложен вопрос: «Я бы хотел(а) / не хотел(а) бы заниматься экологическим образованием, потому что...».

96 % из опрошенных студентов положительно ответили на вопрос, выразив желание заниматься вопросами экологического образования детей. Большая часть (62 %) респондентов свое желание связывает с важностью экологического образования как с глобальной точки зрения (сохранение жизни на Земле и существующие экологические проблемы), так и значимостью с точки зрения воспитания и всестороннего развития ребенка. 20 % хотят заниматься экологическим образованием, потому что «это интересно». 11 % респондентов в процессе экологического образования хотят расширить собственные знания. 4 % хотят передать свою любовь к природе детям. 3 % из числа опрошенных студентов хотят заниматься экологическим образованием «для общего развития». 4 % студентов выразили нежелание заниматься экологическим образованием, поскольку эта область их не интересует и в дальнейшем они видят себя в другой сфере деятельности. 2 % ответили, что «скорее да, чем нет», обосновав свою позицию личными мотивами: «Это поможет мне не только при работе с детьми, но и при воспитании собственного ребенка, я всегда смогу ответить на возникающие у него вопросы».

Таким образом, подавляющее большинство обучающихся студентов имеют положительную мотивацию к осуществлению экологического образования в сфере работы с детьми дошкольного возраста.

Теоретический компонент включает естественнонаучные, педагогические и технологические (методические) знания. К сожалению, по существующим учебным планам дисциплины естественнонаучного цикла (землеведение, ботаника, зоология и др.) не входят в базовую подготовку бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование». В курсе «Теория и технологии экологического образования детей» рассматриваются только педагогические аспекты экологического образования. Для формирования теоретических компетенций используются различные формы и методы, в том числе интерактивные [1]. В ходе лекционных и практических занятий студенты изучают теоретические основы экологического образования, знакомятся с его содержанием, формами, методами работы, принципами организации развивающей среды, особенностями работы с родителями и различными социальными партнерами.

Практический компонент раскрывается в умении организовывать различные виды деятельности детей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, адекватно использовать различные формы и методы, осуществлять технологический подход в экологическом образовании детей. В ходе практических занятий и самостоятельной работы студенты анализируют готовые разработки, проводят опыты и наблюдения, готовят различный дидактический

материал, в том числе презентации и видеоролики для детей и т.д. Анализ выполненных практических заданий показывает, что большинство студентов ответственно подходят к работе, неформально выполняют задания, многие проявляют творчество.

Результаты промежуточных аттестаций и итогового контроля позволяют утверждать, что 90 % студентов успешно справляются с поставленными задачами.

По окончании курса студентам предлагалась анкета, в которой содержались вопросы о влиянии курса «Теория и технология экологического образования детей», о предпочтительной форме обучения (очной или дистанционной), о желании заниматься экологическим образованием.

Анализ анкет показал, что все студенты отмечают положительное влияние на них курса «Теория и технология экологического образования детей», в результате которого они пришли к убеждению значимости экологического образования для развития детей. В ходе изучения предмета изменилось отношение как к окружающему миру и природе, так и восприятию жизни. Студенты отмечают, что познавать окружающий мир – это интересно, а заниматься экологическим образованием – важно и интересно. Большинство студентов ответили, что стали внимательнее относиться к происходящим природным явлениям, начали наблюдать за растениями и животными, некоторые даже завели себе комнатное растение. Следует отметить, что подавляющее большинство студентов (67 %) считают, что очная форма обучения наиболее предпочтительна, поскольку личное взаимодействие с преподавателем более продуктивно. Часть студентов (22 %) отдала предпочтение дистанционной форме обучения, связав это с большей самостоятельностью и самодисциплиной, возможностью совмещения обучения с работой или транспортными трудностями. Небольшая часть респондентов (11 %) выступила за комбинированные формы: рассмотрение теоретических вопросов проводить дистанционно, практические занятия – в очной форме.

На вопрос о желании заниматься экологическим образованием, заданный по окончании курса, получен положительный ответ в 98 % случаев.

В качестве трудностей обучающиеся отмечают дефицит естественнонаучных и экологических знаний. В ходе педагогического наблюдения выявлено, что базового школьного курса естественнонаучных дисциплин недостаточно: студенты допускают фактические ошибки, не могут объяснить причинно-следственные связи в природе, ограничены в знании животных и растений, а также не замечают фактических ошибок при анализе чужих разработок.

В ходе исследования проведен анализ инструментальных ценностей профессиональной педагогической деятельности. Методом

ранжирования студенты устанавливали личную значимость предложенных инструментальных ценностей.

Результаты ранжирования представлены в табл. 1

Таблица 1

Матрица по ранжированию инструментальных ценностей

№ п/п	Наименование	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	Аккуратность				2	2	4	3	3	3	4	2	5	3	2	3	3			
2	Воспитанность	1	3	2	6	4	6	1	2	2	3	1	1	2	2		4			
3	Высокие запросы						1	1	1		1		2		5	2	4	7	9	5
4	Жизнерадостность			2	4	3	2	2	2	3	3	4	2	1		2	3	2	3	1
5	Исполнительность	1	2	1		2	2	4	5	5	6	2	3	3		3		1		
6	Независимость							1	1	2	0	4	2	1	2	4	6	10	3	
7	Непримиримость к недостаткам в себе и в других					1					1	1			1	2	1		9	21
8	Образованность	20	8		2	4	2	3			1	1	1							
9	Ответственность	3	4	6	2	3	2	5	4	1	4	1	1	1	1			1	1	
10	Отзывчивость	4	6	2	2	4	1	2	2	8	1		1	1	3			1		
11	Рационализм		6	2	3	2	1	2	4	2	3	5	1	6		1	1			1
12	Самоконтроль	1	2	4	2	2	5	3	1		2	2	4	2	4	1	2	1		
13	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов																			
14	Твердая воля	1	1	3	3	1	2	3	1	1		1		2	4	3	8	5	1	1
15	Терпимость		5	2	4	3	1	4	5	3	5	2	1	2		2				
16	Широта взглядов	1	2	4	2	4	2	3	2	1	3	2	4	4	3	1			1	
17	Честность	1		2		1	1	2	3	5	4	2	5	2	3	3		3	1	1
18	Чуткость		1	8	4		4	1	2	3	4	4	3		1	2	1	2		
19	Эффективность в делах	4			1	4	2	4	5	2	4	3	5	2	2	1	2			

Как видно из табл. 1, в топ-5 значимых инструментальных ценностей вошли: образованность (широта знаний, высокая общая культура), рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения), чуткость (заботливость), воспитанность (хорошие манеры) и широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки). В топ-5 наименее значимых ценностей вошли: непримиримость к недостаткам в себе и в других, высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания), независимость (способность действовать самостоятельно, решительно), твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями) и смелость в отстаивании своего мнения, взглядов.

Таким образом, более 90 % студентов готовы к осуществлению экологического образования в дальнейшей профессиональной деятельности, что проявляется в желании заниматься вопросами экологического образования не только в общественном, но и в личном плане. Студенты проявляют интерес к этой области, в ходе изучения курса «Теория и технология экологического образования детей» у них появилось желание активного взаимодействия с объектами природы. Студенты обладают как общепедагогическими компетенциями, так и знаниями и умениями в области экологического образования детей, но

испытывают недостаток естественнонаучных и экологических знаний. В профессиональных ценностях приоритет отдают образованности и рационализму, а непримиримость к недостаткам в себе и других считают самой незначущей инструментальной ценностью.

Список литературы

1. Батурина О.Ю. Интерактивные формы обучения в модели подготовки педагогов дошкольного образования к экологическому воспитанию детей // Актуальные проблемы сохранения природного наследия Верхневолжья: м-лы. регион. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2020. С. 228–234.
2. Батурина О.Ю. Модель подготовки педагогических кадров к осуществлению экологического образования в детских дошкольных организациях // Экологическое образование Тверской области в условиях перехода к модели устойчивого развития России и региона: м-лы регион. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. С. 127–130.
3. Беловолова С.П., Орлова Р.А. Готовность учителя к профессионально-педагогической деятельности как качество личности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-uchitelya-k-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-kak-kachestvo-lichnosti/viewer> (дата обращения: 31.01.2022)
4. Газина О. Профессиональная готовность к эколого-педагогической работе с дошкольниками // Дошкольное воспитание. 2006. № 7. С. 86–90.
5. Захаров А.В. Причины глобальных экологических вызовов человечеству: социально-экономические и правовые аспекты // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 1–2 (023–024). С. 272–276. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-sovremennyh-globalnyh-ekologicheskikh-vyzovov-chelovechestvu-sotsialno-ekonomicheskie-i-pravovye-aspekty/viewer> (дата обращения: 31.01.2022).
6. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. URL: <http://testuser7.narod.ru/School2/Ivanov2.pdf> (дата обращения: 31.01.2022).
7. Нестерова А.А. Особенности формирования экологической компетентности у будущего педагога дошкольного образования // Вестник ЧППУ им. И.Я. Яковлева. 2011. № 1. (69). Ч. 1. С. 137–143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-ekologicheskoy-kompetentnosti-u-buduschego-pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 31.01.2022).
8. Николаева С.Н. Концепция экологического воспитания детей. М., 1996.
9. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"» (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 17.01.2022).
10. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. 2005. URL: <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200501910> (дата обращения: 17.01.2022).
11. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 4-е изд., стер. М.:

Академия, 2011. 208 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства науки и образования РФ от 17.10.2013 г. № 1155). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 17.01.2022).
13. Халецкая Т.Н. Готовность педагога дошкольной образовательной организации к профессиональной деятельности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 204–212. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagoga-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 17.01.2022).
14. Черкашин А.А., Уланова О.В. Экологическое образование в России в рамках концепции устойчивого развития. URL: <http://ecamir.ru/experts/Ekologicheskoe-obrazovanie-v-Rossii-v-ramkah-kontseptsii-ustoychivogo-razvitiya.html> (дата обращения: 20.10.2020).

Об авторах:

БАТУРИНА Ольга Юрьевна – старший преподаватель кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Baturina.OY@tversu.ru

ANALYSIS OF THE READINESS OF STUDENTS TO IMPLEMENT ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

O.Y. Baturina

Tver State University, Tver

The article shows the importance of environmental education, the need for its implementation from preschool age. The peculiarities of specialists' readiness for professional activity in preschool organizations are revealed. The specificity of teachers' readiness to implement environmental education when working with preschool children is revealed. The issues of environmental competence as a condition for the readiness of educators to implement environmental education are considered. The results of the analysis of students' readiness to implement environmental education are presented: the presence of motivational attitudes and subject-methodological competencies is revealed, the lack of natural science and environmental knowledge is noted.

Keywords: *readiness of teachers to implement environmental education in preschool organizations, readiness for professional activity, training of teachers to implement environmental education, environmental education, training, pedagogical competencies, environmental competence*

УДК 378.147.31
Doi: 10.26456/vtppsyped/2022.1.204

ОБ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ ОСНОВЕ ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ

А.А. Гагаев¹, П.А. Гагаев²

¹ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет имени Н.П. Огарёва», Саранск
²ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Пенза

Аргументируется и раскрывается положение о необходимости прочтения вузовской лекции на индивидуально-авторской основе. Индивидуально-авторское прочтение лекции трактуется как, с одной стороны, научно-личностная интерпретация существенных положений читаемой теории, а с другой – актуализация в читаемом (в возможной мере) образа мира лектора, его видения обучающихся (адресат высказывания). Авторское прочтение лекции предполагает и обращение лектора к особой стилистике высказывания (стилистике удержания в речи авторского образа мира).

Ключевые слова: *высшее учебное заведение, наука, личность, лекция, речь, индивидуально-авторская основа, образ мира лектора, режиссура.*

*Узнаваем и принимаем лектор
по актуализируемой им
общей для него и студента картине мира.*

Авторы

Вузовская лекция в идеале своем должна быть воплощением *индивидуально-авторского* прочтения фундаментальных положений науки (ее отрасли, раздела научной теории и пр.). Без этого лекция как неотъемлемая форма обучения в высшем учебном заведении не может исполнить предназначенное ей в вузовской практике.

Обзор литературы и методология

Литература по проблемам вузовской лекции традиционно обширна. В настоящее время лекция исследуется со стороны совершенствования ее целеполагания, воздействия на обучающихся, структуры, формы проведения (ориентация на творческое общение и пр.), использования современных средств передачи информации и другого характерного для этого дидактического средства в вузе [4–6].

Необходимость авторского прочтения вузовской лекции теоретиками осознается, однако авторская основа лекции исследователями отчетливо не трактуется как то, что *интегрирует* все другие составляющие этой дидактической реалии.

Опираясь в рассуждениях будем на субстратную рефлекссию А.А. Гагаева, согласно которой в предмете исследования удерживается

его едино-множественная основа и характерное для него стремление к персонификации и отвечанию на обращение к себе со стороны познающего [1].

Результаты и материалы исследования

Общее

Лекция как систематическое, последовательное изложение учебного материала, какого-либо вопроса, темы, раздела, предмета, методов *науки* незаменима в вузе. В ее рамках реализуются важнейшие функции обучения: познавательная, развивающая, воспитательная и организующая.

Срединным в осуществлении названных функций, в нашем прочтении, и является индивидуально-авторское природосодержание и прочтение лекции.

Воспринимается человеком (студентом) прежде всего то, что несет в себе *личностное* начало. Личностное начало в данном случае есть выражение индивидуального взгляда на предмет обсуждения и адресат высказывания. Переживая развертывающееся обращение к себе как *авторскую* интерпретацию некоей научной реальности, как авторскую интерпретацию именно в отношении себя как *конкретной* духовности, обучающийся *открывается* актуализируемому в аудитории, открывается в качестве *персоны*, некоей не сводимой ни к какой редукции психической реальности. Одно *непостижимое* в силу *доверия* к себе открывается (приоткрывается) другому *такому же* (нами использована психолого-когнитивная схема взаимодействия личностей С.Л. Франка [9]).

В указанном случае – в случае *живого* обращения слушающего к обращаемому в его адрес – благодатно осуществляется обучение, развитие, воспитание и самоорганизация обучающегося в учебном процессе.

Обучающийся в меру своей психолого-учебной подготовленности *стремится* совместить, сопрячь, соотнести (стилистика может быть самая разная) ценностно-эмоционально-когнитивные реальности своей психики с открывающимся ему в речи преподавателя, стремится и соотносит обращаемое к нему с имеющимся у него в сознании (сопрягает свою картину обсуждаемого с предлагаемой). Обучающийся стремится осуществить рефлекссию происходящего в его психике (его ценностно-когнитивном опыте) как принимаемое им. Так рождается возможное взаимодействие преподавателя и студента в процессе прочтения лекции. Так создается предпосылка усвоения обучающимся содержания читаемого, введения в его (обучающегося) сознание определенных познавательных структур, принятия им определенного отношения к открывающимся перед ним реалиям.

В чем конкретно в рамках лекции выражается *научно-авторская* интерпретация читаемого и *авторское обращение* к обучающемуся?

Индивидуально-авторская основа содержания

Что значит индивидуально-авторски (научно-авторски)

осмыслить представляемое в вузовской лекции? Означает это встать вровень с открытым в науке в связи с темой излагаемого и взглянуть на него глазами того, кто видит его (открытое) в *полноте и целостности*.

Полнота и целостность предмета изложения – реалия со стороны гносеологии весьма и весьма *условная*. Условность ее связана с природой всякого *глубокого* знания (а именно о таком говорим, когда рассуждаем о вузовской лекции). Наука, хотя и зиждется прежде всего на удержании стандартных явлений процессов мироздания (проверяемых экспериментально), вольно или невольно движется к той гносеологии и той рационализации открываемого ею, каковые очерчиваемый ею предмет соотносят *со всем и вся* (идея В. Соловьева [7, с. 130]), а потому она (наука) бежит *определенности* в описании найденного.

Глубоко о некоем (некоем теоретическом) в науке невозможно сказать, не ища личностной – *научно-личностной* – интерпретации тех или иных положений представляемой теории, концепции, закона и прочего. Неопределенность, открытость толкования того или иного явления, факта, закона и пр. – атрибут глубокого подлинно научного суждения. Это неоспоримо для всякого большого ученого (гуманитария, естествоиспытателя, математика и пр.).

Конкретика научно-личностной интерпретации читаемого связана с осмыслением *гносеологии* предмета изложения, его *систематики* (строения), его *функционирования* (движения в родной для него стихии), его *взаимодействия* с другими процессам и, наконец, его вовлеченности *во все и вся*. Выскажемся о каждой из названных реалий.

Гносеология предмета

Какие гносеологические реалии (принципы, рефлексии, методы и пр.) использованы для осмысления читаемой темы (раздела, курса и пр.)? В какой степени они адекватны предмету осмысления (как они учитывают его внутреннюю природу, взаимодействие со внешним и пр.)? Что ими выделяется в предмете отчетливо и полно, а что не удерживается в формализации? Какая гносеология с учетом имеющихся данных науки потребует для расширения воззрений на искомую реалию?.. Все это и многое другое в очерчиваемом аспекте принимается во внимание ученым и прочитывается в силу его научной подготовленности и научной интуиции.

На каждый из сформулированных гносеологических вопросов у большого ученого (лектора) *свой* ответ. Одному (ученому) его опыт и интуиция подскажут акцент поставить на системно-структурной рефлексии, другому – на субстратной. Один ученый подчеркнет удержание существенного в предмете посредством использованной рефлексии, другой, напротив, укажет на односторонность осмысления излагаемого на основе принятой методологии. Один обратит внимание обучающихся на удержание в предмете того-то как существенного, другой заметит, что то-то и то-то выпало в описании теоретика в силу

избранной им методологии. Одному ученому покажутся перспективными одни ракурсы всматривания в искомую реальность, другому – другие, менее очевидные, но многообещающие. Чем глубже взгляд лектора на читаемую реалию, тем скрупулезней и в этом *более личностно* видит он гносеологию обсуждаемого.

Систематика предмета (строй)

Что лежит в основании собирания составляющих предмета в единое целое? Некое объективное взаимодействие разнородных и одновременно единых в своих отдельных проявлениях величин? Движение разнородных и разнокачественных величин к некоему общему, что потенциально присутствует в бытии как его идеал? Другое некое? Как строятся связи между составляющими предмета представления? Их природа? Насколько эти связи крепки (стандартны в своем явлении)?

Каким предстает искомый предмет в силу своей внутренней собранности (общие его черты)? Может ли он резко изменить свою систематику? Его статус о вбирающей его в себя целостности (место темы, раздела, курса в общей теории предмета)?

Назначение (функции) предмета как внутренне пришедшего к своей полноте? Совершенно ли (эстетично) внутреннее единство предмета? Указывает ли отмечаемое (эстетичное) на органичность (естественность) сформированного?

В ответе на эти и другие вопросы ученый будет давать, опять-таки, во многом *свои* – отличающиеся от суждений иных теоретиков – суждения. Гносеолого-методологические предпочтения ученого подвинут его к определенной (научно-личностной) трактовке систематики предмета описания. Последний в его прочтении явит свою множественность и неоднозначность.

Функционирование и взаимодействие

Как ведет себя описываемый предмет (во вбирающей его в себя реалии)? Как движется (в широком значении этого слова) он? Какие его составляющие в некоем своем качестве осуществляют важнейшие его функции (действия, процессы и пр.)? Что приобретается искомой данностью в ходе ее движения (функционирования)? Какие происходят приращения к ней? Как она меняется в результате разворачивания себя среди других реалий? Что актуализируется в ней в особой степени? Как меняется ее систематика (строй)?..

И на приведенные вопрошания у ученого, личностно всматривающегося в предмет изложения, будут *свои* ответы. Функционирование той или иной научной данности – реальность весьма и весьма по-разному в научной среде трактуемая. Систематика есть прежде всего *умозрение*. Реальное проявление того или иного процесса – приведение в движение *всего и вся (мироздания)*. Соответственно, контекст осмысления может расширяться до бесконечности. Трактовки

движения изучаемого предмета могут быть самыми разными.

Вовлеченность во все и вся

В. Соловьевым истина понималась как *все* [7, с. 130]. Философ ощущал своим гением, что в мире (мироздании) нет ничего отдельного, все и вся в нем обусловлены всем и вся. И потому лишь то суждение приближается к истине, в каком-то в максимально возможной мере удерживается указанная связь всего и вся.

Стремление соотнести читаемое со всем и вся побуждает лектора-ученого вводить излагаемое в различные гносеолого-методологические контексты. Перед ним (лектором) открываются самые различные прочтения общей теории читаемого. Последняя в силу влияния тех или иных факторов может развернуться одной своей стороной (как важнейшей), вступить в пересечение с другой (теорией) и в этом открыться новыми гранями, прийти в свое отрицание, включить в себя новые основания и пр., пр.

В трактовке многозначных соотношений со всем и вся читаемой теории лектор-ученый не уйдет от необходимости давать *свои* ответы на возникающие вопросы. Своим видением включенности читаемого во все и вся, своим восприятием и пониманием *всего и вся* будет он расставлять акценты в понимании существенного в излагаемом.

Рече-авторское обращение к слушающим

Индивидуально-авторский характер прочтения лекции связан с последовательным личностным обращением к слушателям как *речевому феномену*.

Обращение к слушателям как речевой феномен в искомом для данной статьи контексте трактуется прежде всего как некая *режиссура* речи преподавателя и ее *последовательная* реализация.

Ключевыми положениями в режиссуре речи как авторской (а они находят свое выражение в определенных категориях речи) являются интенция лектора-ученого удержать себя *всего* в своем речевом поведении (речь как выражение полноты бытия индивида), явить в речи *свое* видение мира (свое прочтение читаемого в его связи с иным значимым для лектора), дать простор рождающимся в своем сознании смыслам в связи с обсуждаемой темой (конкретное содержание речи), побудить своего слушателя в своей логике воспринимать и принимать излагаемое, учитывая одновременно его познавательные-ценностные интересы (образ адресата высказывания); выразительность используемых средств языка; интенция лектора побуждать слушателя вместе с собою получить эстетическое наслаждение рассмотрения представляемого (эстетика высказывания).

Развернем содержание названных реалий, опираясь на свою монографию [3].

Речь как выражение всей полноты бытия индивида

Читающий лекцию преподаватель должен осознавать, что он в рамках лекционного занятия решает не только малую речевую задачу – сообщение тех или иных положений в области теоретического знания, побуждение обучающихся к использованию той или иной методологии, развитие у них умений самоорганизации и пр. Лектор должен осознавать, что он два часа (учебного) времени живет *своею* жизнью. Эти часы (это время) никогда к нему не вернутся. И именно потому они должны остаться его, и *ничьими иными*. Соответственно, что бы он ни читал, все должно быть соотнесено с его *видением* бытия, его принятием или отторжением чего-либо, с тем, что неизменно присутствует в его поведении, и речевом в частности (его картиной мира, его образом мира; в психолингвистике существуют разные редакции этой реальности).

Речь лектора по конкретной учебной теме должна нести в себе черты его *большой* речи. Нами используется термин «макроречь». Макроречь есть та речевая абстракция, каковая потенциально объемлет все возможные речевые проявления индивида. Она и есть, как умозрение, и ее нет как некоего запечатленного на том или ином носителе. Важно то, что она предопределяет речевое поведение человека в любой коммуникативной ситуации.

Макроречь в известном смысле и есть сам человек в его языковом воплощении. Его ценностные интенции, его способы постижения себя и окружающего, его характер, его излюбленные темы (предметы внимания), его рефлексия самого себя, его видение своих собеседников, его драмы и обретения – все это в том или ином отношении (пусть потенциально) удерживается в большой речи человека (в его макроречи).

Ведущий лекционное занятие преподаватель являет в своей речи – речи по учебной теме – себя *всего*, причем того в себе, что может им не осознаваться (отношеннические реальности, проявления характера и пр.). Ограничение одно – соображения такта. Опытный преподаватель не сдерживает в своем поведении явления себя *всего*. Явление себя как *полного* в речевом поведении на лекции есть благо и для преподавателя, и для студентов. Последние видят перед собою – по интонации, жестам, по вниманию к тем или иным оставляющим темы, по внесению в содержание представляемого открыто личностного отношения к читаемому, по экспрессивной лексике и синтаксису, по увлечению с его стороны отдельной проблемой разворачиваемого и пр. – живущего *полной* жизнью человека, человека-ученого, человека-преподавателя. В таковом качестве они *принимают* его и *внимают* озвучиваемому им.

Опытный преподаватель не сдерживает в своем (речевом) поведении явления себя *всего*. В этом его *режиссура* своего высказывания на учебную тему.

Картина мира

Картина мира (образ мира) как психолингвистическая реальность

весьма близка тому, что нами определено как макроречь, но не более того (близка, но не тождественна).

Картина мира есть *семантико-смысловая* данность, через призму которой говорящий поверяет происходящее с ним в его конкретном взаимодействии со слушателями.

Картина мира есть тот ценностно-гносеолого-психологический континуум, в каковой лектор вводит излагаемое им на лекции.

Общее отношение говорящего к действительности (семантика утверждения, азарта, интереса и пр.), своей профессии (бездна интереса, принятие значимости, переживание ее эстетики и пр.), читаемой дисциплине (полагание ее важнейшей в содержании обучения и пр.), студентам (принятие их, полагание на их интерес, разумный скепсис и увлеченность и пр.), себе как ученому и преподавателю (чувство достоинства и др.), происходящему в настоящий момент (забвение отвратного и пр.) – вот то, что на лекции определяется *личностной* картиной мира и что, конечно же, будет неизменно *авторским* и столь *замечаемым* обучающимися.

Лектор узнаваем и принимаем не по внешнему виду – узнаваем и принимаем он прежде всего по актуализируемой им общей для него и студента картине мира.

В утверждении своей картины мира и на лекции преподаватель с опытом и чувством аудитории видит *режиссуру* своего высказывания.

Смыслы (конкретное содержание речи)

Психика человека и принадлежит ему, и живет отдельной от него жизнью. Последнее выражается в способности присутствующих в ней *смыслах* в известной степени самостоятельно актуализироваться в сознании человека и побуждать его (человека) к тем или иным действиям.

Смысл, в нашем прочтении, есть некая чрезвычайно подвижная и емкая со стороны содержащихся в ней познавательных-отношенческих потенций реалья в психике человека [2]. Смысл порождается бытием человека: его познанием, его поступками, его переживаниями. Смысл не поддается абсолютной формализации (в отличие от семантики). Тем не менее он в определенном отношении может быть вербализован (зримая основа его – язык). Смысл как психическая реалья устойчив, и потому психика не может уйти от *диалога* с ним (от обращения к тем или иным смыслам).

Смысл как устойчивая психическая реалья, как вобравшая в себя многое из бытия (богатая содержанием) обретает черты самостоятельности и *заявляет* о себе (сошлемся на интуиции Т. де Шардена П. в отношении предрасположенности всякой внутренне богатой бытием реальности являть черты персонификации [8, с. 200]).

Набор конкретных смыслов в психике человека и есть сам он в своей потенциальной полноте. Родные для человека смыслы постоянно вторгаются (другой стилистики не находим) в содержание всех его

высказываний. Отчетливо этот феномен явили писателя-классики: Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой и др.

Преподаватель, читающий лекцию в вузе, не может не вести диалог с теми из своих личностных смыслов, каковые прямо или опосредованно связаны с проблематикой читаемого. Содержание речи преподавателя вбирает в себя этот диалог, что чутко воспринимается слушателями.

Какими могут быть указанные смыслы (хотя бы со стороны семантики)? Читаемая дисциплина как некое *сокровенное* для лектора, читаемое как *высоко эстетичное*, *скепсис* в отношении констант читаемого (и это может быть), студент как *собеседник* преподавателя и др.

Преподаватель с чувством аудитории в своей лекции дает простор близким для себя переживаниям и интенциям (смыслам, в нашей стилистике).

Образ адресата

Лекция становится авторской и в случае последовательной реалии лектором положения об учете *образа адресата* его высказывания.

Каким видит лектор своего студента? Ожидающим полемического рассмотрения темы? Готовым погрузиться в миры неизведанного? Способным отойти от привычной гносеологии и вступить в малознакомые контексты осмысления традиционных тем?.. Осознанно или неосознанно каждый преподаватель *формирует* своего студента, очерчивает для себя его образ и следует ему. «Следует» означает «определяет проблемное поле читаемого, стратегии рассмотрения проблем, отбирает аргументацию, обнажает нерешенное, отбирает языковые средства и пр.».

Студенты безошибочно чувствуют, *какими* их видит преподаватель, и либо принимают избираемое им, либо молчаливо протестуют (не слушают лектора).

Язык лекции

В предшествующем, строго говоря, и говорилось о языке прочтения лекции. Удержание говорящим себя всего в речи, актуализация своего образа мира в высказывании, конструирование содержания высказывания с учетом срединных для своего сознания смыслов, учет образа аудитории в конструировании содержания высказывания – все это языковые (смысло-семантические) реалии, каковые обеспечивают явление речи преподавателя как индивидуально-авторского феномена.

Выскажемся о языке лекции и в определенном – более узком – значении этого слова (язык как некое стилистическое целое).

Речь лектора в особенности являет его картину мира, его научные предпочтения, его видение аудитории и другое важное в практике обучения. Являет она посредством избрания лектором *особой стилистики* высказывания.

Какие языковые единицы и выразительные средства языка используются для того, чтобы речь лектора удержала в себе его видение мира, себя, своих слушателей и пр. Как собирается (строится) лектором

фраза (срединное в языковом отношении действие лектора)? Как она им произносится?.. Эти и другие – стилистические – вопросы для преподавателя, ставящего задачей лично обратиться к обучающимся, чрезвычайно важны. Рефлексируя свои ответы на них, преподаватель для своей речи отбирает конкретные языковые единицы (синтаксические, лексические, морфологические), изобразительно-выразительные средства (метафоры, эпитеты и пр.). Отбирает как то, что в силу своей стилистической специфики послужит выражению его видения мира, отношения его к высказываемому, его видения аудитории (обучающихся).

Стилистика высказываний лектора может подчеркивать его сдержанно-уважительное отношение к читаемому, выражать его увлечение представляемым, маркировать его нейтрально-выжидательное прочтение теории предмета и пр. Стилистика речи лектора указывает на его внимание к слушателям (прямые обращения к ним, лексика уважения, точность фразы и пр.), полагание на их интерес к полемическому рассмотрению темы (языковая маркировка полемических суждений, вопросов и др.) и пр.

Преподаватель с опытом и чувством аудитории режиссирует свою речь в указанном отношении.

Эстетика высказывания

Прочтение лекции – в идеале *любимое* дело преподавателя. Потому рефлексия ее прочтения как чего-то *эстетического* – реалья, обычная для ее демиурга.

Строй лекции как некоего отвечающего категории прекрасного в контексте содержания настоящей статьи связывается с режиссурой удержания в речи *меры* соотношения учебного содержания и явления личности лектора. И то, и другое в речи преподавателя должно быть *органично* и тактично (с учетом реалий публичного выступления) соотносено и, образуя естественное единство, являть движение к *идеалу преподавания науки* в прочтении этой реалии *лектором*.

Погружение слушателя в миры науки, ведение его по возможным гносеологиям предмета обсуждения, оставление его наедине с неразрешимыми вопросами, обретение успеха в осмыслении неразрешимого, ожидание драматического итога описания теории излагаемого... – все это реалии как теории читаемого, так и личности преподавателя.

Преподаватель с чувством своей дисциплины и аудитории непременно драматизирует свое занятие, поверяя его своим переживанием прекрасного.

Заключение

Вузовская лекция своим содержанием, своей драматико-речевой организацией, своей организацией как некоего индивидуально-авторского феномена со стороны преподавателя органично воспринимается обучающимися. В ней они видят близкое себе со стороны духовно-психолого-эстетической. Миры науки для них в

указанной лекции предстают как поверенные человеческой мыслью и чувствами реалии. Им, обучающимся, открываются они сами как соучастники постижения научных изысканий человечества.

Список литературы

1. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании. Саранск: МГУ имени Н.П. Огарева, 1994. 48 с.
2. Гагаев А.А. Гагаев П.А. О смысле как самодействующей реалии // Вестник Донецкого национального университета. 2019. № 4. С. 22–29.
3. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Речь как индивидуально-авторский феномен. Теория и практика. Рузаевка: ПОПКПРО, 2010. 216 с.
4. Загвязинский В.И. Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса. Образование и наука. 2004. № 2. С. 34–46.
5. Задорина О.С. Вузовская лекция в контексте современной ситуации в образовании. Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 121–124.
6. Ибрагимов Г.И., Гайнутдинов Р.Г. Лекция в вузе: теория, история, практика: монография /под ред. Г.И. Ибрагимова. Казань: Школа, 2017. 196 с.
7. Лосский Н.О. История русской философии. М.: Высшая школа, 1991. 559 с.
8. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Устойчивый мир, 2001. 232 с.
9. Франк С.Л. Непостижимое (Онтологическое введение в философию религии). М.: Правда, 1990. 608 с.

Об авторах:

ГАГАЕВ Андрей Александрович – доктор философских наук, профессор ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва» (430005, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68); e-mail: gagae2012@mail.ru

ГАГАЕВ Павел Александрович – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (440026, г. Пенза, ул. Красная, 40); e-mail: gagaevp@mail.ru

ABOUT THE INDIVIDUAL AUTHOR'S BASIS UNIVERSITY LECTURE

A.A. Gagaev¹, P.A. Gagaev²

¹National Research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, Saransk, Russia

²Penza State University, Penza, Russia

Argues and develops the provision on the need to read a university lecture on an individual author's basis. The individual author's reading of the lecture is interpreted as, on the one hand, a scientific and personal interpretation of the essential provisions of the theory being read, and on the other hand, the actualization in the read (to the extent possible) of the lecturer's image of the world, his vision of students (the addressee of the statement). The author's reading of the lecture also involves the lecturer's appeal to a special style of utterance (the style of retaining the author's image of the world in speech).

Keywords: higher educational institution, science, personality, lecture, speech, individual author's basis, image of the lecturer's world, directing.

УДК 37.035.6

Doi: 10.26456/vtsped/2022.1.214

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Е.Г. Милюгина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Теоретическая проблема исследования – формирование этнокультурной компетентности личности. Цель исследования – разработать программу формирования этнокультурной компетентности студентов вуза на этнорегиональном материале. Выбор традиционной этнорегиональной культуры в качестве педагогического ресурса обусловлен ее способностью обеспечивать передачу духовно-нравственных ценностей локального сообщества от поколения к поколению, что выступает гарантом интеграции личности в региональную, национальную и мировую культуру. В педагогическом проектировании программы актуализирован концепт культурной памяти, требующий внимания к содержанию культурных идентичностей личности и прогнозированию ее этнокультурных установок.

Ключевые слова: *этнокультурная компетентность, этнорегиональная культура, концепт культурной памяти, педагогическое проектирование, регионально-ориентированная программа.*

Теоретическая проблема исследования – формирование этнокультурной компетентности личности. Феномен этнокультурной компетентности является сегодня предметом междисциплинарных исследований, реализуемых совместно философией, культурологией, социологией, педагогикой и психологией на материале региональных, национальных и мировых культур. В нормативно-правовом аспекте эти исследования базируются на «Основах законодательства Российской Федерации о культуре», где закреплены положения о равном достоинстве культур, равных правах и свободах в области культуры всех проживающих в России народов и иных этнических общностей и необходимости создания равных условий для сохранения и развития этих культур в целях обеспечения и укрепления целостности российской культуры [10]. Разрабатываемые в этом направлении этнопедагогические концепции основаны на Законе Российской Федерации «Об образовании», гарантирующем гражданам России защиту и развитие системой образования национальных культур и региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства [13].

© Милюгина Е.Г., 2021

Цель исследования – разработать программу формирования этнокультурной компетентности студентов вуза на этнорегиональном материале. Проблема формирования этнокультурной компетентности студентов средствами этнорегиональной культуры и разработки и внедрения соответствующих локально-ориентированных программ актуализирована ФЗ «Об образовании», где региональные социально-экономические, этнокультурные и другие особенности субъектов Российской Федерации квалифицируются как компонент содержания образования, обеспечивающий интеграцию личности в национальную и мировую культуру [13, ст. 8, п. 1]. Для составления таких программ необходимо проанализировать существующие подходы к дефиниции этнокультурной компетентности, сформулировать ее рабочее определение, определить структуру и индикаторы сформированности.

Обратимся к современным исследованиям по проблеме. Общепринятым является понимание этнокультурной компетентности как совокупности базовых знаний личности о родной и неродной этнокультурах и опыта поведения в моноэтнической и полиэтнической среде [4, с. 204; 5, с. 8; 11, с. 11]. Более продуктивной представляется трактовка этнокультурной компетентности в контексте социализации и инкультурации личности в поликультурной среде в связи с процессом формирования ее опыта свободно понимать, использовать и вариативно интерпретировать сумму обыденных (неспециализированных) и специализированных знаний, составляющих норму общесоциальной эрудированности человека в сфере межэтнических отношений (А.Я. Флиер [15, с. 150]). При определении содержания и объема осваиваемых личностью этнознаний необходимо принимать во внимание историческую динамику этнокультур, усилившуюся в условиях глобализации и мобильности наций, и различать в структуре этнокультур «ядро», формирующееся на протяжении всего этногенеза и определяющее меру инокультурных заимствований, «элементы», составляющие данную культуру (формы права, морали, религии, искусства, науки, философии), и «защитный пояс» – механизмы сохранения и развития этнической культуры во времени и пространстве, то есть традиции, обычаи, ритуалы, образ жизни и проч. (Л.В. Анжигалова [1, с. 14–15]). Это тем более важно при формировании этнокультурной компетентности будущих педагогов, предполагающей их личностную, теоретическую и практическую готовность к решению задач этнокультурного воспитания обучающихся с учетом особенностей региона, для обозначения которой используется понятие профессиональной этнорегиональной компетентности (М.В. Бозиева [2, с. 13]).

Далее для определения теоретических основ разрабатываемой программы нам необходимо выделить основные компоненты

этнокультурной компетентности и поведенческие показатели их сформированности. Традиционно в этом феномене выделяют когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты [4, с. 204; 5, с. 8; 11, с. 16]. Применительно к этнокультурной подготовке педагогов говорят о системе интеллектуально-познавательного (знания об этнических общностях, признание культурных различий), мотивационно-ценностного (устойчивый интерес к этнокультурной проблематике, толерантное отношение к иному образу жизни и мыслей), действенно-практического (модели поведения, способствующие эффективному взаимодействию с иноэтническим окружением) и рефлексивно-оценочного (осознание этнической идентичности, критическая самооценка поведения в полиэтнической среде) компонентов [5, с. 8; 6, с. 16, 25].

Аналитический обзор исследований позволяет нам в русле заявленной темы сформулировать рабочее определение этнокультурной компетентности применительно к студентам вузов, осваивающим этнорегиональную культуру, и выделить ее компоненты и поведенческие показатели их сформированности. Под этнорегиональной культурой мы вслед за С.В. Корольковым понимаем сложную целостность, являющуюся продуктом взаимовлияния и взаимодействия этнических ценностей и ментальных ориентиров разнорасовых групп, составляющих локальное сообщество в границах территории региона и формирующих специфику локальной культуры [7, с. 45]. *Этнокультурная регионально-ориентированная компетентность (ЭРОК) студентов вуза* – это интегративное свойство личности, определяющее степень ее социализированности и инкультурированности, которая проявляется: а) в свободном владении системой комплексных неспециализированных и специализированных знаний о региональном варианте родной этнокультуры в контексте иных региональных этнокультур и готовности к этнокультурному самообразованию (*когнитивный компонент*); б) в способности эмоционально принимать, ценностно осмысливать и вариативно интерпретировать региональные этнокультурные традиции, различая их ядро и динамические элементы заимствований (*эмоционально-ценностный компонент*); в) в личностной, теоретической и практической готовности к просветительской и творческой деятельности в сфере этнорегиональной культуры для достижения межэтнического взаимопонимания и взаимодействия в локальном сообществе (*операционно-деятельностный компонент*); г) в осознании региональной и этнической идентичности и способности адекватно выбирать модели поведения, способствующие продуктивному взаимодействию с иноэтническим окружением (*рефлексивно-оценочный компонент*).

Методология формирования этнокультурной компетентности личности базируется на комплексе подходов, включая системно-целостный, компетентностный, культурологический, личностно-деятельностный, акмеологический и др. [14, с. 6]. Наряду с перечисленными мы актуализируем в педагогическом проектировании предлагаемой программы *этнорегиональный подход*, обуславливающий возможность органичного включения локального этнического материала в содержание вузовского образования. Преимущества этнорегионального подхода мы видим в возможности комплексно решать проблемы формирования личности как представителя своей родной культуры, культуры региона, общероссийской и мировой культуры [9, с. 57]. При этом мы считаем необходимым различать в исследовательском и педагогическом проектировании этнорегиональный, этнокультурный и этнопедагогический подходы, которые несут разную смысловую нагрузку. Этнорегиональное несводимо к собственно краеведческому и этнопедагогическому, так как его содержание отличается интегративным характером: этнорегиональное собирает в сложную целостность всё, что касается истории, культуры, психологии, педагогики всех проживающих в регионе этносов – и носителей культуры укорененности, имеющей многовековую историю, и носителей культуры мобильности, не менее ценной в общеисторическом и мировом контексте и обогащающей общий этнокультурный профиль региона.

Мы также актуализируем в методологии проектируемой программы *концепт культурной памяти*, требующий внимания к содержанию культурных идентичностей личности и прогнозированию ее культурных установок. Понятие культурной памяти, разработанное Ю.М. Лотманом в исследованиях о коммуникативно-трансляционной функции культуры, связано с представлениями о парадигме памяти / забвения, диалектическую смену приоритетов которой определяет система культурных кодов [8, с. 201]. Изменение коллективной памяти в процессе трансмиссии, как отмечает Л.П. Репина, означает «постоянное изобретение прошлого, которое бы подходило для настоящего, или – равным образом – изобретение настоящего, которое бы соответствовало прошлому» [12, с. 42]. «Забывая» в процессе развития локальные свойства, народная культура, по мнению Л.С. Вагиновой, актуализирует общие идеи и ценности, которые становятся предметом изучения культурологов, а затем возвращаются в массовое сознание и в измененном виде опять становятся частью народной культуры [3, с. 153]. Такая «фильтрация» также сродни забвению, а «возвращение» чревато подменой аутентичных идей и ценностей вторичными, «фольклорным новоделом». Поэтому сверхзадачей нашей программы является формирование адекватных представлений студентов о традиционной

народной культуре на основе аутентичной региональной традиции. В этом смысле этнорегиональная культура представляет собой пространство общей для локального сообщества памяти, включающее тексты культуры составляющих это сообщество разнонациональных групп, хранящиеся в долговременной и оперативной памяти и актуализирующиеся в ответ на социокультурные вызовы.

В связи с выделенными выше смысловыми приоритетами, *педагогическим ресурсом исследования* является традиционная этнорегиональная культура, обеспечивающая передачу системы духовно-нравственных ценностей от поколения к поколению и тем самым выступающая гарантом интеграции личности в национальную культуру.

Для уточнения содержания и задач программы мы провели *мониторинг* уровня сформированности ЭРОК студентов – участников эмпирического исследования – по выделенным выше поведенческим показателям (диагностическая программа составлена и реализована магистрантом Н.В. Пацевич). В исследовании приняли участие 20 студентов тверских вузов непрофильных направлений подготовки. Участникам были предложены следующие диагностические задания.

1. Диагностика исходного уровня сформированности когнитивного компонента ЭРОК: а) студентам был предложен ряд высказываний о традиционной этнорегиональной культуре на темы этнографии и словесного и музыкального фольклора с заданием квалифицировать их по категориям *истинно / ложно*; б) студентам были предложены видеозаписи, где исполнители / коллективы в традиционных народных костюмах разных этнических групп региона исполняют народные песни, с заданием определить этническую принадлежность музыкально-хореографической композиции и костюма каждого участника / коллектива. *Результаты:* а) 60 % правильных ответов; б) 40 % студентов не смогли определить локальную принадлежность экспедиционной записи и костюма; 30 % выполнили задание с ошибками; 30 % справились с заданием полностью. *Выявленные проблемы:* отсутствие системных знаний о традиционной региональной культуре, ее этнической специфике на уровне составляющих ее «элементов» (обряд, песня, словесный текст с диалектными особенностями, костюм); несформированность навыка различать локальные варианты русской культуры и факты иноэтнической региональной культуры.

2. Диагностика исходного уровня сформированности эмоционально-ценностного компонента ЭРОК: студентам было предложено разработать и провести интерактивное занятие и рассказать о различиях и сходствах двух традиционных культур – родной региональной и балканской; формы представления работы –

миниспектакль, интерактивная лекция, просветительский тренинг (на выбор). Студенты представили интерактивный проект «В гостях у сказки», направленный на знакомство представителей локального сообщества с тверской региональной традицией в сравнении с балканской. *Результаты:* 40 % студентов допустили ошибки при выборе материала, 50 % – при ценностном анализе сказки и ее интерпретации, 10 % представили материал без ошибок, проявив эмоционально-ценностное принятие чужой этнокультуры. *Выявленные проблемы:* несформированность навыков различать народную и авторскую сказки, локальные варианты русской сказки и сказки иноэтнической, несформированность навыков историко-культурного, контекстуального и аксиологического анализа фольклорного текста.

3. *Диагностика исходного уровня сформированности операционно-деятельностного компонента ЭРОК:* студентам было предложено самостоятельно найти народную песню с локальными особенностями в исполнении (аудиозапись), собрать творческую группу с тембрально подходящими друг к другу голосами, разучить по партиям композицию и представить ее представителям локального сообщества. *Результаты:* 40 % студентов не смогли найти аудиозаписи с региональными народными песнями, 30 % смогли провести музыкальный анализ; 30 % выполнили музыкальную нотацию, 30 % проявили готовность к просветительской и творческой деятельности в сфере этнорегиональной культуры. *Выявленные проблемы:* несформированность навыков работы с информационными ресурсами по этнорегиональной культуре, несформированность теоретической и практической готовности к работе с музыкально-фольклорным текстом, несформированность личностной готовности к просветительской и творческой деятельности в сфере этнорегиональной культуры.

4. *Диагностика исходного уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента ЭРОК:* студентам был предложен ряд ситуаций, требующих одобрения или критической оценки поведения условных персонажей в полиэтнической среде с заданием квалифицировать их по категориям *истинно / ложно*. *Результаты* – 50 % правильных ответов. *Выявленные проблемы:* слабое знание моделей поведения, способствующих продуктивному межэтническому взаимопониманию, ситуативная толерантность.

В целом на этапе входной диагностики у 12 студентов выявлен низкий уровень сформированности ЭРОК, у 7 студентов – средний уровень, и лишь один студент показал высокий уровень.

Технологии формирования этнокультурной регионально-ориентированной компетентности студентов. В связи с выявленными в результате диагностики проблемами наиболее продуктивными для формирования ЭРОК обучающихся нам представляются педагогические

технологии модульного и проектного обучения. Поэтому в разрабатываемую программу мы предлагаем включить следующие теоретические и практические модули.

Теоретические занятия по основам этнорегиональной культуры

Модуль Т1. Этнорегиональная культура. Традиционная культура коренных народов региона. Традиционная культура народов, вливавшихся в состав населения региона на протяжении истории его развития. Проблемы сохранения аутентичной традиционной культуры в условиях глобализации и социальной мобильности в государственных и региональных масштабах. «Ядро» этнической культуры, формирующееся на протяжении всего этногенеза, удерживающее ее от распада и определяющее допустимую меру инокультурных заимствований. Этническая ассимиляция и аккультурация. Модели поведения локального сообщества, способствующие продуктивному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

Модуль Т2. Традиционная региональная культура. «Элементы», составляющие традиционную локальную этнокультуру (формы права, морали, религии, искусства, науки, философии). Региональное устнопоэтическое народное творчество. Региональный музыкальный фольклор. Региональный традиционный костюм. Региональная народная хореография. Народный театр. Региональная культура повседневности. Трансформация «элементов» традиционной локальной этнокультуры в условиях глобализации и мобильности наций. Аутентичная региональная традиция и стилизация.

Модуль Т3. Этнокультурная память локального сообщества. Парадигма *память / забвение*. Социокультурные причины «забывания» и «вспоминания» в условиях полиэтнического локального сообщества. Динамика этнического состава региона и социокультурные вызовы «вспоминания». Динамика этнического состава региона и формирование общей для локального сообщества памяти. Динамика этнического состава региона и проблемы аутентичности этнокультуры коренных и некоренных народов региона. «Защитный пояс» этнокультуры – отработанные механизмы, способы сохранения и развития этнической культуры во времени и пространстве (традиции, обычаи, ритуалы, образ жизни и пр.). Трансформации практик памятования и забывания в культуре полиэтнического локального сообщества.

Практические занятия по основам этнорегиональной традиционной культуры предлагается провести с использованием проектной технологии. Студенты, основываясь на полученных теоретических знаниях, готовят и реализуют проекты на следующие темы.

Модуль П1 (когнитивный компонент): работа с архивными

материалами (обработка полевых аудио- и видеозаписей словесного и музыкального фольклора, сопоставительные исследования исторических описаний и визуальных свидетельств традиционного регионального народного костюма и др.); работа с музейными фондами (сопоставительные исследования исторических описаний традиционного регионального народного костюма и соответствующих музейных экспонатов и др.); работа с библиотечными коллекциями (выявление свидетельств о традиционной региональной культуре в записках путешественников и автохтонов и др.); сопоставительные исследования артефактов традиционной культуры родного и соседних регионов.

Модуль П2 (мотивационно-ценностный компонент): сопоставительные исследования исторически сложившихся и современных форм регионального фольклора; выявление «элементов», составляющих традиционную региональную культуру, ее исторического «ядра» и инокультурных заимствований, отраженных в современном региональном фольклоре; изучение особенностей развития этнической культуры во времени и пространстве (традиции, обычаи, ритуалы, образ жизни в их динамике); работа с музейными фондами и авторскими дизайнерскими коллекциями в народном стиле (сопоставительные исследования исторических описаний традиционного регионального народного костюма и современных его версий и стилизаций и др.).

Модуль П3 (операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты; задания предложены Н.В. Пацевич): «Полевая практика», «Организация календарного праздника»; «Фольклорный ансамбль»; «Интерактивная лекция о традиционном народном костюме»; «Пошив русского традиционного костюма»; «Этнография для „чайников“: умение пропагандировать региональные этнографические знания в интерактивном формате»; «Показ моды: умение организовать мероприятие, направленное на популяризацию традиционной культуры» и др. Реализация проектов осуществляется под руководством педагога и способствует также формированию коммуникативных и управленческих навыков студентов.

Ожидаемые результаты реализации предлагаемых модулей – формирование этнокультурной регионально-ориентированной компетентности студентов в соответствии с выделенными выше компонентами и поведенческими показателями.

Перспективой исследования мы считаем разработку на основе спроектированных модулей комплексной программы формирования этнокультурной регионально-ориентированной компетентности студентов в рамках внеучебной деятельности и программы соответствующего мониторинга (текущего, итогового). Мы считаем, что описанные в статье педагогические ресурсы и сформулированные методические основы позволят сформировать на практике

этнокультурную регионально-ориентированную компетентность студентов вузов, что повысит степень их социализированности и инкультурированности. Это предположение будет проверено в эмпирическом исследовании.

Список литературы

1. Анжигалова Л.В. Этническая культура во времени и пространстве // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 2. С. 9–26.
2. Бозиева М.В. Формирование профессиональной этнорегиональной компетентности будущего педагога в образовательном процессе вуза: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Владикавказ, 2012. 22 с.
3. Вагинова Л.С. Теоретические основания изучения традиционной и народной культуры региона // Теория и практика общественного развития. 2012. № 7. С. 149–154.
4. Варшавская Н.Е. Этнокультурная компетентность: опыт формирования // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии: материалы V Международной научной конференции / отв. ред. В.В. Гриценко. Смоленск: Смоленск. гуманит. ун-т, 2016. С. 203–207.
5. Кабанова Н.Э. Формирование этнокультурной компетентности студентов в полиэтнической образовательной среде университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2014. 25 с.
6. Коновалова Л.В. Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Великий Новгород, 2011. 52 с.
7. Корольков С.В. Этнорегиональная культура: определение понятия // Общество. Среда. Развитие. 2018. № 4 (49). С. 43–46.
8. Лотман Ю.М. Память в культурологическом освещении // Избранные статьи: в 3 т. Таллинн: Александра, 1992. Т. 1. С. 200–202.
9. Мирошниченко В.В. Этнорегиональный подход в образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 7 (160). С. 53–58.
10. Основы законодательства Российской Федерации о культуре (утв. ВС РФ 09.10.1992 № 3612-1; ред. от 30.04.2021) // КонсультантПлюс [электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1870/ (дата обращения 15.01.2022)
11. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2007. 41 с.
12. Репина Л.П. Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). М.: ГУ ВШЭ, 2003. 43 с. (Серия WP6. Гуманитарные исследования ИГИТИ)
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 15.01.2022)
14. Федорова С.Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих

педагогов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2006. 40 с.

15. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // *Общественные науки и современность*. 2000. № 2. С. 151–165.

Об авторе:

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, Желябова, 33); e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

FORMING THE UNIVERSITY STUDENTS ETHNO-CULTURAL COMPETENCE BY TRADITIONAL REGIONAL CULTURE MEANS

E.G. Milyugina

Tver State University, Tver, Russia

The theoretical problem of the research is the forming the personality ethno-cultural competence. The objective of the research is to develop a program for the university students ethno-cultural competence on the ethno-regional basis. The traditional ethno-regional culture as a pedagogical resource ensures the transfer of local community spiritual and moral values from generation to generation, which is the guarantor of the personality integration into regional, national and world culture. In the pedagogical design of program the author actualizes the concept of cultural memory, which requires attention to the person's cultural identities and forecasting their cultural attitudes content.

Keywords: *ethno-cultural competence, ethno-regional culture, concept of cultural memory, pedagogical design, regionally oriented program.*

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

УДК 378.147

Doi: 10.26456/vtropsyed/2022.1.224

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В 1940–70-е ГОДЫ**

И.А. Голубева

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический
институт имени В.Г. Короленко», Глазов

Посредством использования историко-структурного, историко-компаративистского, конструктивно-генетического методов, лингво-педагогического анализа и метода моделирования представлен в целостном виде процесс развития научно-исследовательской деятельности студентов педагогических вузов в границах современного Приволжского федерального округа в конце 40-х – начале 70-х гг. XX века. Кратко описываются результаты исследования: обоснована внутренняя периодизация изучаемого процесса, предложен компонентный состав научно-исследовательской деятельности студентов (целевой, ценностный, содержательный, технологический, оценочно-рефлексивный компоненты), выявлены тенденции процесса развития НИДС педагогических вузов в границах современного ПФО в изучаемый период (тенденция развития цели НИДС, тенденция развития ценностных ориентаций студентов – участников НИДС, тенденция развития содержания НИДС, тенденция развития форм и методов НИДС, тенденция развития способов осуществления контроля достижения цели этой деятельности).

Ключевые слова: *тенденции процесса развития, научно-исследовательская деятельность студентов, педагогические вузы, Приволжский федеральный округ.*

Научно-исследовательская деятельность студентов (далее НИДС) на современном этапе является одним из основных механизмов формирования и развития исследовательской компетенции. Наличие такой компетенции у выпускника педагогического вуза регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования поколения 3++ [11], а также профессиональным стандартом «Педагог» [12]. Однако при организации НИДС возникает ряд проблем, связанных как с поиском эффективных форм и методов этой деятельности, так и с общими противоречиями опережающего развития школы по сравнению с педагогическим образованием [4, с. 4].

Одним из путей совершенствования НИДС на современном этапе может быть обращение к историческому опыту. Предметом нашего исследования стал процесс развития научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом университете федерального округа в конце 40 – начале 70 годов XX века. Нами выделено четыре основных этапа этого процесса (рис. 1).

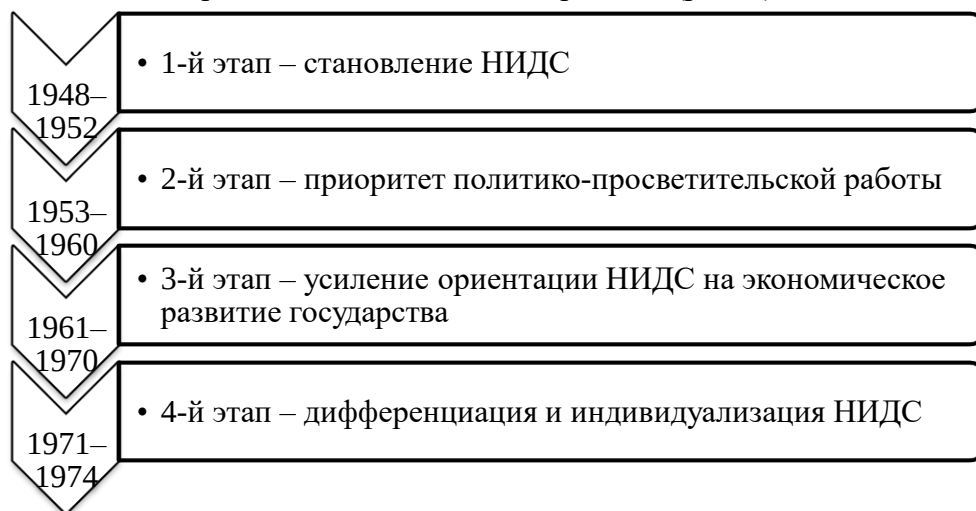


Рис. 1. Этапы процесса развития НИДС в педагогических вузах ПФО в изучаемый период

На каждом из этапов нами рассмотрено развитие следующих компонентов НИДС: целевой компонент (цель деятельности), ценностный компонент (основные ценностные ориентации студентов – участников НИДС), содержательный компонент (содержание НИДС, изучаемый материал), технологический компонент (формы и методы организации НИДС), оценочно-рефлексивный компонент (способы осуществления контроля достижения цели).

На первом этапе (1948–1952 гг.) – этапе становления – НИДС развивается в условиях холодной войны на внешнеполитической арене, расцвета культа личности И.В. Сталина во внутренней политике, масштабного послевоенного восстановления всех сфер, в том числе сферы образования. Именно в этих условиях в педагогических вузах ПФО начинают создаваться первые студенческие научные общества, развиваются и образуются новые студенческие научные кружки.

В 1947 году выходит «Типовое положение о научном обществе студентов высшего учебного заведения» [10, л. 2–12]. Положение стало основным документом, регламентирующим организацию НИДС в вузах. Однако в документе не было обозначено единой цели этой деятельности. Одновременно НИДС должна была обеспечивать общекультурное развитие студента, формировать его исследовательские компетенции, а также обязательно предполагать идеологическое содержание.

Отсутствие единой цели отражалось на положении студенческой науки в вузовской среде. Так, работа студенческих кружков Глазовского государственного педагогического института (до 1952 г. – учительского института) в конце 1940-х – начале 1950-х гг. рассматривается в разделе «Политико-воспитательная работа» [15, л. 146]. В документе практически не разграничивается исследовательская деятельность и деятельность, направленная на расширение общего кругозора или воспитание советского гражданина. Отсутствие единой цели отражалось и на постановке задач студенческих кружков. В одном вузе задачи кружков могли быть направлены на достижение различных результатов и зависели не только от тематики кружка, но и от понимания его членами и научным руководителем основной цели НИДС. Так, несколько противоречивы задачи научных кружков Кировского пединститута. В одно и то же время (1952 г.) задачами психологического кружка указывались «воспитать коммунистическую направленность и научно-материалистическое мировоззрение», «расширить знания студентов по некоторым специальным задачам психологии», «воспитывать у студентов навыки к научной работе»; задачами физико-математического кружка – «привить навыки работы с книгой», «формирование навыка устных докладов», «ознакомление с достижениями советской науки»; задачами кружка немецкого языка – «совершенствование владения языком», «разработка методических тем» [9, л. 15].

Основной ценностной ориентацией студентов – участников НИДС – на данном этапе становится стремление занять определенное место в студенческом сообществе. В научные общества принимали только успешных в обучении студентов, было почетно иметь членский билет такого объединения [10, л. 14]. Одновременно одним из признаков успешности и «пропуском» в НИДС могло быть получение студентом именной стипендии. Так, в протоколе заседания научно-методического совета Удмуртского государственного педагогического института, посвящённого развитию студенческой науки, читаем: «Обсудить, какие темы и кому поручить на кафедрах. В первую очередь поручать сталинским стипендиатам» [13, л. 15]. Такие замечания свидетельствуют об изначальной ориентации НИДС на успешных студентов.

Содержание и формы организации НИДС в конце 40-х – начале 50-х гг. соответствовали общему состоянию этой деятельности: отсутствие единой сформулированной цели, отсутствие дидактических разработок по организации НИДС в вузах. Выбиралась такая тематика научных работ, которая была удобной не для глубоких исследований, а для реферативных работ. Зачастую студентами в рамках НИДС выполнялись обзоры и реферирование статей научных журналов. Так, мы видим одну из работ студентки 2-го курса Горьковского государственного педагогического института: «Обзор раздела

консультационного журнала "Русский язык в школе" за 1950-й г. (вопросы грамматики и фонетики)» (1951 г.). Среди работ студентов можно встретить обзоры журналов «Литература в школе» (1949 г.), «Вопросы истории» (1948 г.), «Вокруг света», «География в школе», «Известия всесоюзного географического общества» (1952 г.), «Математика в школе», «Химия в школе», «Новый мир», «Звезда» (1953 г.) [2, с. 150]. На наш взгляд, выполнение обзоров позволяло формировать у студентов младших курсов навыки анализа текста, реферирования научных текстов и структурирования материала. Кроме того, такая деятельность помогала студентам знакомиться с понятийным аппаратом в выбранной научной сфере и с основными речевыми оборотами научного стиля речи.

Наблюдается сильный сдвиг тематики в сторону идеологического воспитания, деятельности коммунистической партии, деятельности И.В. Сталина. Так, например, заседания научного кружка по педагогике Глазовского государственного педагогического института в 1950 году проводились по следующим темам: «В чем наше счастье?», «Маркс и Энгельс о воспитании в семье», «И.В. Сталин о коммунистическом воспитании», «М.И. Калинин о коммунистическом воспитании» [14, л. 59]. А тематика заседаний литературного и исторического кружков полностью связана с именем Сталина [14, л. 61]. В отчёте студенческого научного общества Горьковского пединститута за 1951–1952 учебный год наиболее «интересными» названы работы студентов «в связи с гениальными трудами И.В. Сталина» [2, с. 150]. Любой вопрос мог быть рассмотрен через призму деятельности Сталина – например, «Советский народ в борьбе с немецкими оккупантами в произведениях лауреатов Сталинских премий» (1950 г.) [2, с. 150]. Для анализа использовались только те литературные произведения, которые отмечены Государственной премией.

Оценка результатов НИДС производилась посредством проведения научных конференций студентов. Выступление студента с докладом позволяло оценить актуальность выбранной для исследования тематики, качество работы студента и его научного руководителя. Лучшие доклады публиковались в сборниках статей [6, л. 5].

На втором этапе (1953–1960 гг.) НИДС развивалась в условиях борьбы за мир и разоружение на внешнеполитической арене, смены политического лидера в стране, череды реформ и преобразований в управлении промышленностью и сельским хозяйством, постепенно растущим уровнем жизни простого населения, крупными скачками в развитии науки и техники в СССР. Несмотря на то что историки, с точки зрения внутренней политики, характеризуют это время как «оттепель», одной из основных задач Н.С. Хрущева было укрепление политической власти. Это стремление нашло свое отражение в процессе развития

НИДС педагогических вузов. Так, основной целью НИДС становится идеологическое воспитание молодого поколения. Ценностные ориентации НИДС сдвигаются к стремлению стать патриотом советского государства, носителем идеологического знания, дающего возможность вести политико-просветительскую работу. Содержание НИДС включает всё больше исследований по темам, касающимся достижений советской науки. К примеру, тематика выступлений на научной конференции Удмуртского государственного педагогического института в 1958 году (год 40-летия советской власти) включает более 20 тем следующего характера: «Успехи гелиофизики в СССР за 40 лет», «Электрификация СССР за 40 лет», «Успехи ядерной физики в СССР за 40 лет» [5, л. 6]. Одной из ведущих форм работы студенческого научного общества в этот период стала организация просветительских лекций среди студентов и среди населения. Показателем качества и результативности организации НИДС становится глубина идеологического содержания научных работ и докладов, а также массовость вовлечения студентов в политико-просветительскую работу.

Особое место в тематике научных работ этого этапа занимает тематика, касающаяся атеистического воспитания. Причем название работ отражает, каким образом средствами различных дисциплин могло реализовываться такое воспитание: «Идейно-политическое воспитание на уроках географии» (1950 г.), «Атеизм русских народных сказок» (1954 г.), «Атеистическое воспитание на уроках химии» (1954 г.) [2, с. 150]. Наиболее подробные отчёты о таких работах встречаются в архивных материалах Пермского государственного педагогического института. Представлены материалы анкетирования, проводимого студентами с воспитанниками детских садов города Перми с целью выявления семей, где придерживаются религиозных традиций [3, с. 45]. С одной стороны, это уникальный опыт проведения анкетирования, интерпретации результатов в научном исследовании, с другой стороны, максимально идеологизированная деятельность.

На третьем этапе (1961–1970 гг.) НИДС развивается в условиях антиколониальной борьбы и кризисов на внешнеполитической арене, вновь сменой политической власти в стране, экономических реформ. Государство ставило задачу развития промышленности, повышения производительности труда во всех сферах, более эффективной подготовки научных кадров, способных предложить новые технические решения актуальных проблем. Это определило и особенности процесса развития НИДС. Основной целью научно-исследовательской деятельности становится воспитание ученого, который сможет решить задачи экономики страны. В педагогических вузах содержание НИДС сдвигается к исследованиям, ведущим к реальным экономическим результатам, либо к исследованиям, предлагающим новые технические

решения в обучении школьников. Так, среди тематики исследований студентов Глазовского и Удмуртского пединститутов можно встретить такие темы: «Конструирование и монтаж аудиторного усилителя речи», «Демонстрация опыта по ультразвуку», «Влияние кукурузы на бобы», «Пищевая промышленность города Ижевска» [2, с. 151].

Примечательным является то, что в формулировках тем педагогической направленности можно встретить региональные топонимические элементы, например: «Логические основы обучающей машины типа ГГПИ-68 «Глазовчанка» [3, с. 46]. Такой экспонат на выставке научных работ различных уровней привлекал внимание участников выставки не только к разработке студентов, но к городу, в котором располагался вуз.

Новой формой деятельности стала работа в студенческих конструкторских бюро (далее СКБ), большее значение в НИДС приобретали технические средства обучения. Результативность НИДС в таких условиях оценивалась посредством организации конкурсов научных работ и выставок научного творчества. Одним из ведущих ценностных ориентиров студентов становится получение материального блага, так как работа в СКБ, участие в выполнении хоздоговорных работ вознаграждались материально. Для педагогических вузов опыт создания студенческих конструкторских бюро был не всегда успешен.

На следующем этапе (1971–1974 гг.) происходит индивидуализация и дифференциация НИДС. Студенческая наука педагогических вузов стремится обрести свой особенный путь развития, а основной целью и ценностной ориентацией самих студентов становится формирование исследовательской компетенции студента.

Содержание НИДС на данном этапе ориентировано более на исследования педагогической и психолого-педагогической тематики. Накопленный опыт позволяет использовать для достижения основной цели всё многообразие форм организации НИДС: работа в студенческих научных обществах и кружках, СКБ, индивидуальная исследовательская деятельность как в рамках учебной работы, так и за её пределами.

Принципы работы студенческих научных кружков постепенно изменялись. Одним из примеров научных кружков нового формата может стать кружок Елабужского пединститута «Учись управлять» [8, л. 11]. Кружок направлен на развитие личных управленческих качеств будущего учителя. Само название на лингвистическом уровне – наличие глагола в форме повелительного наклонения единственного числа – говорит о новом подходе: это обращение к одному конкретному студенту, формирование его индивидуальных навыков, развитие его самостоятельности.

Ещё одним примером из практики может являться организация НИДС, описанной в документах Кировского пединститута:

«Преподаватели предложили студентам избрать определённую тему, высказали краткие рекомендации по каждой теме. При этом подчёркивалось, что исследования могут быть как индивидуальные, так и коллективные. Главные темы и проблемы, разрабатываемые индивидуально, могли неоднократно повторяться. Это в известной мере способствовало соревнованию (конкурсу) студентов в лучшей разработке темы» [7, с. 89]. На наш взгляд, подробные рассуждения стали возможными только на этапе дифференциации и индивидуализации НИДС.

Оценка результативности НИДС производилась различными способами, но новой формой, позволяющей оценить сформированность исследовательской компетенции каждого студента, становится предметная олимпиада. Так, например, в архивных материалах Глазовского педагогического института этих лет хранятся данные по организации вузовского уровня и подготовке студентов к более высоким уровням олимпиады «Студент и научно-технический прогресс» [1, л. 3].

Таким образом, анализ поэтапного развития каждого из компонентов НИДС позволил нам выделить основные тенденции процесса развития этой деятельности в педагогических вузах ПФО в конце 40-х – начале 70-х гг. XX века.

НИДС развивалась от состояния отсутствия единой цели через цель идеологического воспитания и воспитание ученого, способного решить экономические задачи государства, к цели развития индивидуальной исследовательской компетенции студента.

Ценностные ориентации студентов – участников НИДС – развивались от стремления занять определенное место в студенческом сообществе и стать патриотом советского государства, носителем идеологического знания, позволяющего вести политико-просветительскую работу, через стремление к получению материальных благ, развитие своих индивидуальных исследовательских компетенций.

Содержание НИДС развивалось от общеразвивающей и идеологически воспитывающей деятельности через политико-просветительскую и конструкторскую к исследовательской.

Формы и методы организации НИДС развивались от работы реферативного характера и просветительской деятельности в научных кружках через работу в студенческих конструкторских бюро с использованием технических средств к использованию всего многообразия форм и методов организации НИДС.

Способы осуществления контроля достижения цели развивались от оценки деятельности посредством научных конференций и оценки массовости в политико-просветительской работе через оценку работ на конкурсах и научных выставках к оценке индивидуальных навыков студентов в рамках предметных олимпиад.

Список литературы

1. Годовой отчёт по научно-исследовательской работе пединститута за 1973 г. // Архивное управление администрации г. Глазова. Ф. 45. Оп. 1. Ед. хран. 778, Л. 1–30.
2. Голубева И.А., Захарищева М.А. Тематика научных исследований студентов 50–80 гг. XX века: исторический аспект и современный взгляд // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей; Науч. ред. и сост. Н.А. Асташова. Брянск: РИО БГУ: Изд-во «Полиграм-плюс», 2019. С. 149–152.
3. Голубева И.А. Тематика научных исследований студентов педагогических вузов ПФО в 1960–70 гг. // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 3. Гуманитарные и общественные науки. Вып. 2. С. 43–50. [Электронный ресурс] URL: <http://vestnik3.pspu.ru/files/3-2021-2.pdf> (дата обращения: 19.01.2022).
4. Лельчицкий И.Д. Приоритетные проблемы личностно-профессионального становления учителя: историко-педагогический контекст и современность // Мир образования – образование в мире. 2014. № 3(55). С. 3–9.
5. Отчёт о выполнении плана по научно-исследовательской работе и повышению квалификации преподавателей пединститута за 1955–1956 уч. г. и планы работы на 1956–1957, 1957–1958 уч. г. // Центральный государственный архив Удмуртской Республики. Ф. 1282. Оп. 2. Ед. хр. 251. Л. 6.
6. Отчёт о научно-исследовательской работе и о повышении квалификации работников пединститута за 1945–1950 гг. // Центральный государственный архив Удмуртской Республики. Ф. 1282. Оп. 2. Ед. хр. 82. Л. 4–6.
7. Отчёт о научно-исследовательской работе института за 1972 год // Центральный государственный архив Кировской области. Ф. 1148. Оп. 4. Ед. хр. 189. Л. 19–249.
8. План работы научных кружков на 1971–1972 год // Государственный архив Республики Татарстан. Ф. 6559. Оп. 2. Ед. хран. 667а. Л. 1–10.
9. Планы и отчеты студенческих научных кружков за 1952–53 уч. год // Центральный государственный архив Кировской области. Ф. 1148. Оп. 1. Ед. хр. 1166. Л. 3–17.
10. Приказ Министерства высшего образования СССР № 1626 от 16 ноября 1948 года «О развитии студенческой научной работы в высших учебных заведениях» // Государственный архив Пензенской области (ГА ПО). Ф. 2774. Оп. 1. Ед. хр. 127. Л. 2–12.
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. URL: <https://base.garant.ru/71897858/> (дата обращения: 07.01.2022).
12. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего,

- среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550). URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 07.01.2022).
13. Протоколы заседания научно-методического Совета // Центральный архив Удмуртской Республики. Ф. 1282. Оп. 2. Ед. хр. 214, Л. 15–16.
 14. Текстовый отчет о работе института за 1949–1950 учебный год // Архивное управление Администрации г. Глазова. Ф. 45. Оп. 1. Ед. хр. 36. Л. 58–62.
 15. Текстовый отчет о работе института за 1950–1951 учебный год. Т. 1 // Архивное управление Администрации г. Глазова. Ф. 45. Оп. 1. Ед. хр. 50. Л. 142–146.

Об авторе:

ГОЛУБЕВА Ирина Александровна – аспирант ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» (427621, Удмуртская Республика, г. Глазов, ул. Первомайская, 25); e-mail: uvsgolubevaia@gmail.com

MAJOR DEVELOPMENT TRENDS OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN THE 1940-70s.

I.A. Golubeva

Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko,
Glazov, Russia

Through the use of historical-structural, historical-comparativistic, constructive-genetic methods, lingo-pedagogical analysis and the modeling method, the process of developing students' research activities of pedagogical universities within the borders of the modern Volga Federal District in the late 40s to early 70s of XX century is presented in a holistic form. The article briefly describes the results of the study: the internal periodization of the studied process is justified, the component composition of the students' research activities is proposed (target, value, content, technological, evaluation and reflexive components), revealed trends in the development of students' research activities in pedagogical universities within the boundaries of the modern Volga Federal District during the studied period (trend in the development of the goal, trend in the development of the value orientations of students participating in the research activities, trend in the development of the content, trend in the development of the forms and methods, trend in the development of ways to monitor the achievement of the goal of this activity).

Keywords: *trends in the development process, students' research activities, pedagogical universities, Volga Federal District.*

УДК 373.24
Doi 10.26456/vtspyped/2022.1.233

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

М.Г. Корнакова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Теоретическая проблема исследования – разработка концепции целостной модели педагогического взаимодействия, ориентированного на музыкально-эстетическое воспитание личности в условиях дошкольного образования. Цель исследования – обосновать, разработать и апробировать модель педагогического взаимодействия, ориентированного на музыкально-эстетическое воспитание личности в условиях дошкольного образования. Предложена модель педагогического взаимодействия, представляющая комплекс организационно-педагогических условий для передачи познавательного, эмоционально-ценностного, практического и коммуникативного опыта в процессе музыкально-эстетического воспитания дошкольников. Охарактеризованы целевой, методологический, содержательно-организационный и оценочно-результативный блоки модели. Описана реализация модели, позволяющая поэтапно формировать музыкально-эстетическую воспитанность как интегративное качество личности дошкольника в интегративной образовательной среде, созданной с помощью педагогического взаимодействия. Приведены данные апробации модели в базовых образовательных организациях, подтверждающие ее продуктивность.

Ключевые слова: дошкольное образование, старший дошкольник, музыкально-эстетическое воспитание, педагогическое взаимодействие, педагогическое моделирование, организационно-педагогические условия.

В условиях социально-экономической и технологической модернизации России актуализируется потребность общества в формировании духовно-нравственной, патриотичной, социально активной и приверженной национальным традициям личности, что отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года [5; 8]. Успешное развитие данных тенденций в сфере дошкольного образования Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) и соответствующая ему Примерная программа воспитания связывают с созданием мотивирующей образовательной среды на основе взаимодействия семьи, общества и государства [4; 7].

Создаваемая участниками педагогического взаимодействия мотивирующая образовательная среда, согласно ФГОС ДО, должна включать, наряду со сферами познавательного, социально-коммуникативного и физического развития дошкольников, сферу их художественно-эстетического (в том числе музыкально-эстетического) воспитания [7]. При всем разнообразии предлагаемых исследователями конкретных методик и технологий решения данной задачи в том или ином направлении сотрудничества в перечисленных образовательных сферах (педагоги ДО – воспитанники, педагоги ДО – родители / законные представители), в настоящее время в отечественной педагогике не разработано целостной модели трехстороннего (педагоги ДО – воспитанники – родители / законные представители) педагогического взаимодействия, ориентированного на музыкально-эстетическое воспитание личности в условиях дошкольного образования.

Этим обусловлена актуальность данного исследования – обосновать, разработать и апробировать модель педагогического взаимодействия, ориентированного на музыкально-эстетическое воспитание личности в условиях дошкольного образования.

Сегодня в сфере педагогического моделирования актуальны структурные модели, отражающие сущность педагогического объекта, функциональные модели, моделирующие педагогический процесс как последовательность операций, и комплексные модели (структурно-функциональные), исследующие сущность объекта исследования в образовательном процессе [1, 3]. В системе требований к педагогическим моделям важны: «четкая ориентация на педагогический объект или педагогический процесс, наличие связей между элементами или их иерархическое расположение, ориентированность функциональной модели на результат, обоснованный выбор отражающих сущность модели компонентов» [3, с. 132]. Моделирование педагогических средств непосредственно связано с разработкой комплекса организационно-педагогических условий, направленных на достижение целей [6].

Перечисленные основы педагогического моделирования составили теоретическую основу разрабатываемой нами модели. Моделируя педагогический процесс как последовательность операций, мы актуализировали для достижения целей музыкально-эстетического воспитания дошкольников *педагогическое взаимодействие*, понимаемое нами как совместная деятельность субъектов педагогического процесса, направленная на создание единой (мотивирующей) образовательной среды, в которой формируется интегративное качество личности дошкольника – музыкально-эстетическая воспитанность. Выявляя связи между элементами педагогического взаимодействия в процессе музыкально-эстетического воспитания дошкольников и основными компонентами последнего, мы актуализировали следующие системно-деятельностные

соответствия: в мотивационно-потребностном компоненте музыкально-эстетического воспитания выявляются и стимулируются творческие устремления дошкольника к разным видам музыкально-эстетической деятельности; в познавательном и практико-творческом – осуществляется педагогическое сопровождение по овладению знаниями и приобретению умений и навыков; в ценностно-смысловом – происходит приобщение к духовно-нравственным ценностям своего народа и мировому культурному наследию, к осмыслению ценности произведений искусства; в коммуникативном – в эмоционально-комфортной и позитивной атмосфере формируется социальная уверенность воспитанников. Сущность разрабатываемой модели отражают компоненты педагогического взаимодействия: диагностико-прогностический, мотивационно-стимулирующий, образовательный и рефлексивно-оценочный – в их единстве и взаимосвязи. В свете вышеизложенного мы можем, в дополнение к приведенной выше дефиниции, определить *педагогическое взаимодействие* как созданный в ходе совместной деятельности субъектов педагогического процесса комплекс организационно-педагогических условий для передачи познавательного, эмоционально-ценностного, практического и коммуникативного опыта в процессе музыкально-эстетического воспитания.

Функциональная роль педагогического взаимодействия зависит от участников совместной деятельности, «выбора целей сотрудничества и требований к выполнению поставленных задач» [2, с. 68]. Поэтому мы выделили в педагогическом взаимодействии функции педагогического сопровождения и педагогической поддержки. Педагогическое сопровождение, в соответствии с задачами дошкольного образования, представляет собой педагогическую деятельность по созданию таких организационно-содержательных условий, в которых формируется образовательная среда для решения диагностических, прогностических и рефлексивных задач музыкально-эстетического воспитания. Педагогическая поддержка, в отличие от педагогического сопровождения, осуществляется в случае возникновения трудностей в обучении для организации благоприятных социально-психологических условий, что усиливает мотивационную составляющую процесса образования. Вслед за исследователями мы выделили информационно-коммуникативную, организационно-деятельностную и эмоционально-эмпатийную стороны педагогического общения, которые «позволяют группировать условия взаимодействия в зависимости от их целевого назначения» [2, с. 108].

Результатом нашего педагогического моделирования выступает модель педагогического взаимодействия в процессе музыкально-эстетического воспитания дошкольников, структура которой состоит из четырех блоков: целевого, методологического, содержательно-организационного и оценочно-результативного. Теоретическая

конструкция модели позволяет создать алгоритм формирования музыкально-эстетической воспитанности как интегративного качества личности дошкольника в интегративной образовательной среде, созданной с помощью педагогического взаимодействия как комплекса организационно-педагогических условий. Структура и функциональные особенности модели представлены в табл. 1.

Каждый блок модели предполагает реализацию на определенном этапе организованного педагогического взаимодействия в процессе музыкально-эстетического воспитания дошкольников. Вследствие этого апробация модели была проведена на протяжении трех этапов. Эмпирическое исследование проводилось на протяжении 7 лет. В нем приняли участие МБДОУ № 32 и МБДОУ № 77 г. Солнечногорска Московской области и ГБОУ СОШ № 30 (дошкольное отделение) г. Твери (всего 532 воспитанника). Каждый этап ограничивался двумя учебными годами (дети старшей, а затем (они же) подготовительной группы детского сада): 1 этап с 2015/16 по 2016/17 уч. гг.; 2 этап с 2017/18 по 2018/19 уч. гг.; 3 этап с 2019/20 по 2020/21 уч. гг.

Таблица 1

Модель педагогического взаимодействия в процессе
музыкально-эстетического воспитания старших дошкольников

Целевой блок	
Стратегические цели	Формирование духовно-нравственной, патриотичной, социально-активной, приверженной национальным ценностям личности (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Примерная программа воспитания, инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы», Образовательная программа и Программа воспитания МБДОУ № 32 г. Солнечногорска Московской обл. на 2021-2022 уч. г.)
Цель реализации модели	Обеспечить организационно-педагогические условия для формирования музыкально-эстетической воспитанности старших дошкольников
Задачи реализации модели	Активировать в условиях педагогического взаимодействия познавательный интерес дошкольников в музыкально-эстетической деятельности, способствовать осмыслению воспитанниками ценностного содержания произведений искусства, обеспечить педагогическое сопровождение при освоении практических навыков, формировании творческих способностей и социально-коммуникативного развития
Методологический блок	
Подходы	Личностно-ориентированный, полисубъектный, поликультурный, культурологический, системно-деятельностный, процессный, средовой, событийный
Принципы	Системности, прогностичности, координации усилий, индивидуализации и интеграции

Содержательно-организационный блок	
Стороны педагогического взаимодействия	1) Педагогический коллектив образовательной организации; 2) педагоги и воспитанники; 3) педагоги и родители
Структура музыкально-эстетического воспитания	Мотивационно-потребностный, познавательный, ценностно-смысловой, практико-творческий и коммуникативный компоненты
Структура педагогического взаимодействия	Диагностико-прогностический, мотивационный (стимулирующий), образовательный, рефлексивно-оценочный компоненты
Формы общения в педагогическом взаимодействии	1. Информационно-коммуникативные: педагогическое просвещение и консультирование педагогов и родителей, методические объединения, семинары, педагогические советы, родительские собрания, самообразование педагогов. 2. Организационно-деятельностные: административное, педагогическое и методическое руководство; диагностические и прогностические мероприятия; педагогическое сопровождение воспитанников в интеграции образовательных областей в дошкольной организации (интегрированные занятия); организация педагогических условий для создания интегративной мотивирующей образовательной среды на платформе музыкально-эстетического воспитания; совместная (педагоги, родители, дети) творческая проектная деятельность (работа над музыкально-литературным проектом); совместная досуговая деятельность (итоговое мероприятие, утренник как способ совместного проживания эмоционально-ценностного события); контроль за динамикой процесса воспитания и коррекционная деятельность. 3. Эмоционально-личностные: партнерство педагогов, детей и родителей, осуществление педагогического сопровождения и педагогической поддержки воспитанников и семьи в практической деятельности
Формы организации педагогического взаимодействия	Непосредственное взаимодействие в образовательном учреждении и дистанционное взаимодействие в электронной образовательной среде
Технологии педагогического взаимодействия	Технология совместного творческого проектирования деятельности в музыкально-эстетическом воспитании, технология организации музыкально-театрализованного представления (праздника, утренника) в досуговой деятельности, технология индивидуальный образовательный маршрут, дистанционные технологии
Рефлексивно-оценочный блок	
Мониторинг	Критерии музыкально-эстетического-воспитания дошкольников и педагогического взаимодействия. Программа мониторинга. Программа коррекции

На первом этапе апробации педагогический коллектив (педагоги, административное и методическое руководство) для достижения зафиксированных в нормативных документах стратегических целей – формирования духовно-нравственной, патриотичной, приверженной

национальным традициям личности – сформулировали цель и задачи реализации модели – обеспечить организационно-педагогические условия для формирования музыкально-эстетической воспитанности старших дошкольников.

На втором этапе с помощью разработанной диагностической программы мы выявили исходный уровень музыкально-эстетической воспитанности дошкольников – участников эмпирического исследования. В соответствии с результатами мониторинга был сформирован комплекс организационно-педагогических условий, в которых далее реализовывалось педагогическое взаимодействие в экспериментальных группах эмпирического исследования. Взаимодействие осуществлялось в интегративной мотивирующей образовательной среде, в циклах интегрированных занятий, которые были объединены тематическим планированием, в музыкально-проектной деятельности.

На третьем этапе был проведен контрольный мониторинг и обработка его результатов и далее разработана и проведена программа коррекции. Продуктивность модели оценивалась по результатам мониторинга музыкально-эстетической воспитанности дошкольников, которая формировалась в условиях педагогического взаимодействия.

Динамика музыкально-эстетической воспитанности участников эмпирического исследования отражена в табл. 2.

Таблица 2

Динамика музыкально-эстетической воспитанности старших дошкольников в условиях реализации модели педагогического взаимодействия

№	Компоненты музыкально-эстетического воспитания	Уровни	КГ(%)			ЭГ(%)		
			Начало периода	Конец периода	Выявленная динамика	Начало периода	Конец периода	Выявленная динамика
1	Мотивационно-потребностный	Низкий	4	0	-4	4	0	-4
		Средний	93	85	-12	96	52	-44
		Высокий	3	15	+12	0	48	+48
2	Познавательный	Низкий	9	3	-6	10	0	-10
		Средний	91	75	-16	87	68	-19
		Высокий	0	22	+22	3	32	+19
3	Ценностно-смысловой	Низкий	8	0	-8	7	0	-7
		Средний	89	78	-11	90	62	-32
		Высокий	3	22	+19	3	38	+35
4	Практико-творческий	Низкий	21	16	-5	16	0	-16
		Средний	72	77	+5	75	65	-10
		Высокий	7	7	0	9	35	+26
5	Коммуникативный	Низкий	7	0	-7	10	0	-10
		Средний	88	80	8	90	35	-55
		Высокий	5	20	+15	0	65	+65

Мы видим, что рост показателей уровней музыкально-эстетической воспитанности в экспериментальной группе превышает в процентном отношении результаты контрольной группы. Дошкольники, составляющие экспериментальную группу, в условиях педагогического взаимодействия проявляли большую активность, интерес и увлеченность к занятиям музыкальной деятельностью; обладали более устойчивыми знаниями и умениями в практической части (чистота интонирования в пении, умение брать дыхание, выразительность и следование ритмическому рисунку в исполнении музыкально-ритмических движений, выразительность в игре на музыкальных инструментах); показывали более яркие проявления музыкально-творческой активности (высокая эмоциональная отзывчивость, оригинальность продуктивности музыкальной деятельности). Особенно отмечен рост в коммуникативном компоненте музыкально-эстетического воспитания, так как в экспериментальной группе были организованы педагогические условия, позволяющие формировать социально-активную позицию дошкольников, а также приобщать их к культуре народов совместного проживания и формировать толерантное отношение к ним.

Таким образом, апробация представленной модели педагогического взаимодействия в процессе музыкально-эстетического воспитания дошкольников эмпирически доказала ее продуктивность. Далее, в постоянно меняющейся социально-культурной ситуации, требуется продолжать работу, нацеленную на поиск новых путей, способствующих более продуктивному взаимодействию педагогов дошкольной организации и родителей.

Список литературы

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: монография. Новосибирск: б.и., 2005. 229 с.
2. Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействия: теория и практика: монография. Екатеринбург: УрГПУ, 2013. 203 с.
3. Писаренко В.И. Моделирование в современной педагогике // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 12-2. С. 126-133 <http://www.nauteh-journal.ru/files/f3fb35fa-2f87-4803-a942-35e4cc17bffe> (дата обращения: 23.02.2022).
4. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования / ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 01.07.2021 № 2/21). М.: Институт воспитания РАО, 2021. URL: <https://институтвоспитания.рф/> (дата обращения 23.02.2022).
5. Распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 № 326-р «Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года».

- <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/45830.html> (дата обращения 27.02.2022).
6. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос. 1999. 272 с.
 7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ред. от 21.01.2019). Приказ Министерства образования и науки РФ №1155 от 17 октября 2013 г. // КонсультантПлюс [электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ Дата обращения 23.02.2022
 8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ Дата обращения 23.02.2022

Об авторе:

КОРНАКОВА Марина Георгиевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: marina-baltika@mail.ru

MODEL OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE PROCESS OF MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

M.G. Kornakova

Tver State University, Tver, Russia

The theoretical problem of the research is the development of the concept of a holistic model of pedagogical interaction, focused on the musical and aesthetic education of the individual in the context of preschool education. The purpose of the study is to substantiate, develop and test a model of pedagogical interaction focused on the musical and aesthetic education of the individual in the conditions of preschool education. A model of pedagogical interaction is proposed, which represents a complex of organizational and pedagogical conditions for the transfer of cognitive, emotional, value, practical and communicative experience in the process of musical and aesthetic education of preschool children. The target, methodological, content-organizational and evaluative-effective blocks of the model are characterized. The implementation of the model is described, which makes it possible to gradually form musical and aesthetic education as an integrative quality of a preschooler's personality in an integrative educational environment created with the help of pedagogical interaction. The data of approbation of the model in basic educational organizations confirming its productivity are given.

Keywords: *preschool education, senior preschooler, musical and aesthetic education, pedagogical interaction, pedagogical modeling, organizational and pedagogical conditions.*

УДК 37(012)
Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.241

ПРИНЦИПЫ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ МАРИИ МОНТЕССОРИ

Е.А. Новохатская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Рассматриваются основные принципы свободного воспитания в педагогике Марии Монтессори: максимум свободы и минимум вмешательства, возрастная периодизация и сенситивные периоды, свободная работа в специально-подготовленной развивающей среде, проявление дисциплины в свободе, разновозрастность детской группы.

Ключевые слова: *Мария Монтессори, свободное воспитание, фаза развития, сенситивность, развивающая среда, разновозрастность.*

Итальянский врач, педагог-психолог Мария Монтессори – яркий представитель гуманистическо-антропологического направления в развитии педагогики на рубеже XIX–XX веков. Впервые в истории М. Монтессори стала женщиной-врачом, получившей степень доктора философии. В начале своей карьеры она работала с умственно отсталыми детьми (в конце XIX – начале XX веков в Италии их было принято называть «идиотами»). В дальнейшем она сосредоточилась на разработке, научном обосновании и практической реализации метода воспитания и обучения детей в возрасте от 2 до 12 лет. Педагог уделяла особое внимание этому возрасту, так как именно этот период является самым благоприятным (сенситивным) для формирования некоторых психологических свойств личности и видов поведения [8].

В самом начале своей педагогической деятельности М. Монтессори обращалась к исследованиям многих выдающихся педагогов. Идеи Ж.Ж. Руссо (1712–1778) о «хорошо направленной свободе» как главном средстве воспитания, о «педагогической среде» как важнейшем инструменте манипулятивного воздействия на ребенка и о «методе естественных последствий» как эффективном способе его дисциплинирования во многом повлияли на создание «метода научной педагогики» [1]. Г. Спенсер (1820–1903) вслед за Ж.Ж. Руссо продолжил разрабатывать идею природосообразной педагогики, ставшей системообразующей для теории образования М. Монтессори [2]. Также во время работы над своим методом педагог акцентировала внимание на теории и практике элементарного образования И.Г. Песталоцци (1746–1827), «медицинском» методе воспитания ума посредством влияния на развитие органов чувств Ж.М. Итара (1775–1838), системе «даров» Ф. Фребеля (1782–1852), методике воспитания и обучения «слабоумных

детей» Э. Сегена (1812–1880), теории и практике свободного образования Л.Н. Толстого (1828–1910).

Основу своей педагогической системы, по убеждению М. Монтессори, составляет биологическая предпосылка. Педагог утверждает, что любой ребёнок имеет свой внутренний потенциал с рождения и зависит от окружающей среды, в которой он находится [9]. По мнению Б.М. Бим-Бада, она доказала высокую результативность естественного обучения, где воздействие направлено на окружающую обстановку ребёнка, его среду жизнедеятельности, а не на него самого [4]. В современных исследованиях подчёркивается, что, несмотря на расхожее обывательское мнение о детской неразумности, детские годы являются наиболее эффективными и полезными для формирования и развития личности ребёнка. В дошкольном возрасте очень важно направить в нужное русло огромный потенциал развития личности ребёнка. Именно этот потенциал составляет фундаментальную базу личностного развития в будущем каждого человека [7]. Отсюда следует, что любой ребёнок с рождения имеет потребность в свободе и самопроизвольности в связи с тем, что любая жизнь – это существование и проявление свободной активности.

В своих работах М. Монтессори основывалась на фазах развития детей [14]. Современные исследователи (М.В. Богуславский, Д.Г. Сороков, Юлия Фаусек) в своём труде «30 лет по методу Монтессори» провели анализ каждой фазы развития [5]. По мнению учёных, первая фаза, названная М. Монтессори, – «духовный эмбрион», или «впитывающее сознание» (от 0 до 3 лет)

«Духовный эмбрион» – так характеризует Монтессори первую фазу развития (от 0 до 3 лет), также она называет её «впитывающее сознание». В этом возрасте ребёнок является «впитывающей губкой» эмоционального переживания своих родителей на окружающую ситуацию [5, с. 84].

Вторая фаза развития (3–6 лет) – «строитель самого себя». Данный возрастной этап является наиболее эффективным для развития двигательной системы, сенсорики, речи и многих социальных функций. На высокую способность познания окружающего мира оказывают влияние благоприятный семейный климат и регулярные упражнения по развитию органов чувств [5, с. 87]. Для взрослых людей процесс приобретения знаний происходит осознанно, в то время как ребёнок впитывает их посредством своей психической жизни. М. Сорокова в своей диссертации использует термин «абсорбирующий разум». Впервые он был предложен самой М. Монтессори. Так педагог охарактеризовала бессознательное, неутомимое и непредвзятое восприятие образов окружающего мира с помощью органов чувств. Ребёнок создаёт сам себя в процессе абсорбации того, что его окружает.

Постепенно, шаг за шагом, он создаёт свой разум, со временем формируя память, возможность понимать и рассуждать. Идея «абсорбирующего разума» произвела революцию в системе воспитания [15].

В процессе развития ребёнка в ранние годы встречается ещё одна особенность – наличие сенситивных периодов. Их М. Монтессори определяла как «периоды особой восприимчивости детей к тем или иным способам, видам деятельности; к способам эмоционального реагирования, поведения вообще и пр. – вплоть до того, что каждая черта характера наиболее интенсивно развивается на основе некоторого внутреннего импульса и в течение некоторого узкого промежутка времени» [12, с. 57]. Их цель – приобретение ребенком необходимых ему знаний, умений, способов поведения, развития определенных функций. В исследованиях, посвящённых данной проблеме, отмечается, что большинство функций начинают формироваться с самого рождения и в раннем возрасте: развитие речи (0–6 лет), сенсорное развитие (0–5,5 года), восприятие маленьких предметов (1,5–2,5 года), движений и действий (1–4 года) и др., а потому нуждаются в интенсивной стимуляции» [17, с. 35–39].

Третью фазу развития ребёнка (6–9 лет) Монтессори называла «исследователь окружающего мира». Развивающая зона ребёнка в данном возрастном периоде в совокупности с наглядными и подсобными материалами выступает наиболее благоприятным условием исследования социума, природных явлений и т.д. [5].

Четвёртую фазу развития с 9 до 12 лет Монтессори характеризует как возраст учёного. Познавательная активность ребёнка в данном возрасте проходит в естественной и свободной форме [5]. Если предыдущий период развития был эффективен для впитывания окружающей среды, то текущий в такой же степени благоприятен для освоения культуры. Итальянский педагог проводит сравнение интеллекта ребёнка с «благодатной почвой для посева». «В неё можно посеять все, что угодно, и посеянная культура со временем прорастет» [11, с. 9].

Также в этом возрасте ребёнок осваивает нравственные составляющие окружающего его мира, учится видеть и понимать различия между добром и злом. Именно в этом прослеживается следующая особенность этого возрастного периода. Со временем у ребёнка возникает своё мнение видения каких-либо проблем. Очень часто это мнение не совпадает с мнением окружающих. Монтессори подчёркивала, что в ребенке происходят внутренние изменения, и, наряду с тягой к знаниям и пониманию, у него возникает стремление к самостоятельному и независимому мышлению, желание решать самому для себя, что хорошо, а что плохо, недовольство перед авторитарным произволом взрослых, ограничивающих его в чём-либо [11].

Пятая фаза развития ребенка, как отмечала Мария Монтессори, приходится на возрастной период с 12 до 18 лет. В этом возрасте основное внимание ребёнок уделяет социальному окружению, обществу и своему месту в нём. Важно заметить, что именно в этот период выделяется наиболее эффективное время для старта карьерного роста (с 15 до 18 лет) [5].

Таким образом, можно сказать, образование и развитие – это естественный процесс, который дает возможность ребенку делать все самостоятельно, а взрослый должен только помогать в организации развивающих процессов.

Важно подчеркнуть ряд других педагогических принципов, на которых основывалась М. Монтессори в своей педагогической деятельности.

Педагогика М. Монтессори предполагает превращение детей из объекта в субъект воспитания. Ребёнок может самостоятельно выбирать продолжительность занятий и формы их проведения, а педагог вмешивается в образовательный процесс только тогда, когда подопечный сам попросит его об этом [3]. В этом и заключается субъект-субъектный подход в воспитании детей.

Согласно теории М. Монтессори, стремление к самостоятельности изначально присуще природе ребенка. Это следующий принцип свободного воспитания. Педагог полагала, что бессознательное стремление ребёнка стать свободной личностью происходит через обособление от взрослого. Воспитание свободным методом безусловно поощряет такое стремление ребёнка стать самостоятельным [18].

Девиз Марии Монтессори: «Помоги мне сделать это самому». По мнению педагога, право ребёнка получить свободный доступ ко всем интересующим его материалам обеспечивается именно специально подготовленной развивающей средой. В свою очередь, эти материалы направлены на развитие у ребёнка чувств, мелкой моторики, а также закладывают представления об окружающем мире [13].

Изучая педагогическую деятельность М. Монтессори, А.А. Валеев также говорит о важной роли принципа развивающей среды в воспитании ребёнка. Исследователь сообщает, что суть воспитания, по мнению Монтессори, сводится именно к организации воспитательного пространства, той среды, которая в большей степени соответствует потребностям ребёнка, а не в формирующем воздействии. Итальянский педагог настаивала на том, чтобы взрослый не тормозил самостоятельную деятельность ребёнка, не запрещал ему делать выбор. Главное требование Монтессори – предоставить ребенка самому себе [6].

Мария Монтессори подчёркивала чрезвычайную важность организации развивающей среды. Самостоятельная деятельность должна

быть включена в определённую образовательную траекторию развития, где, с одной стороны, свобода ребёнка разумно ограничивается порядком и организацией, а с другой – свободой другого ребёнка. По мнению М. Монтессори, уже в 2,5–3 года ребёнку можно предлагать многое делать самостоятельно. Педагог говорит, что такая самостоятельная деятельность обязует взрослого обращать внимание на личные способности, интересы ребёнка, которые впоследствии необходимо развивать. Но это не значит, что свой педагог должен быть у каждого ребёнка. Просто ребёнок самостоятельно выбирает занятие, а воспитатель оказывает помощь конкретно в его деятельности [10]. Отсюда мы видим, что, согласно идеям М. Монтессори, именно в самостоятельной деятельности ребенка реализуется его свобода.

Итак, по мнению Марии Монтессори, основная роль в формировании самостоятельности принадлежит чётко организованной развивающей среде. Сюда относится правильная организация окружающего пространства с помощью зонирования. Монтессори предлагает разделить окружающее пространство на 5 зон: зона упражнений (обучение уходу за собой и правильному обращению со своими вещами); зона языка (изучение букв, правописание); зона сенсорного развития (органы чувств, формы, размеры); зона космоса (знакомство с окружающим миром – география, анатомия и т.д.); математическая зона (изучение цифр, порядка, счета) [12].

Стоит заметить, что для создания такой развивающей среды и развития самостоятельности важная роль отводится педагогу. Именно правильно подготовленная среда, соответствующая потребностям детей, учит ребёнка быть независимым, может помочь развиваться самостоятельно, без воспитательной опеки.

Из всего сказанного выше о самостоятельности и свободе может возникнуть предположение, что такая самостоятельность деятельности детей является синонимом неконтролируемой вседозволенности. Однако это совсем не так. Как представитель свободного воспитания, Мария Монтессори не отрицает дисциплины, но выступает за проявление дисциплины в свободе. На этом делает акцент Н.М. Тарасова в своей статье. Современный исследователь говорит нам о невозможности превращения свободы в анархию в такой среде. Свобода всегда поддерживается как осознанным стремлением к деятельности, так и соблюдением норм сотрудничества детей с педагогом, во время которого ребёнок, осуществляя своё обучение, не мешает другим [16]. Также А.А. Валеев сообщает нам, что принцип дисциплины в процессе самостоятельной деятельности контролируется и регулируется самим ребёнком, выступает особым видом активности [6].

Другим педагогическим концептом педагогики М. Монтессори является принцип разновозрастности групп. Он подразумевает

одновременное нахождение детей разных возрастов в одном классе. Главной общей возрастной задачей детей педагог ставит получение опыта саморазвития и самообучения и построение самих себя через самостоятельную деятельность. При такой организации детской жизни формальные соревнования полностью исключаются. Отсюда мы наблюдаем, что маленькие дети учатся у старших, а старшие проявляют заботу о малышах. Современный исследователь О.А. Салаватова, характеризуя данный принцип, сообщает о том, что старшие дети помогают младшим осваивать знания, умения, навыки. В таких разновозрастных группах наблюдается не только интерес, сотрудничество, но и дисциплинированность, порядок [14].

Таким образом, подводя итог всему вышеизложенному, мы можем заключить, что смысл метода, разработанного М. Монтессори, прослеживается в том, чтобы подвигнуть ребенка к самовоспитанию, саморазвитию. Задача воспитателя – помочь ему организовать свою деятельность, пойти своим уникальным путем, реализовать собственную природу. Максимум свободы и минимум вмешательства. Именно в этом и проявляется главный принцип свободного воспитания в педагогике М. Монтессори. Важно подчеркнуть, что такой принцип свободного развития не приравнивается к вседозволенности и непослушанию. Он подразумевает разумное сочетание как свободы, так и дисциплины. Если воспитание и развитие в свободе организовано правильно, то самодисциплина, организованность ребёнка и порядок во всём, как следствие, сформируются сами. Отсюда вытекает следующий принцип – проявление дисциплины в свободе. Также к не менее важным принципам своей педагогики М. Монтессори относил принцип возрастной периодизации и сенситивных периодов, свободной работы в специально-подготовленной развивающей среде, разновозрастности детской группы.

Список литературы

1. Астафьева Е.Н. Педагогика манипуляции Жан-Жака Руссо // Ист.-пед. журн. 2013. № 1. С. 160–172.
2. Астафьева Е.Н. Герберт Спенсер: воспитание методом естественных последствий // Ист.-пед. журн. 2011. № 3. С. 165–174.
3. Бабаева Т.И. Развитие самостоятельности как фактор подготовки детей к обучению в школе // Воспитываем дошкольников самостоятельно: сборник статей. СПб.: Детство-Пресс, 2000. С. 3–13.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по пед. антропологии и философии образования. М.: Изд-во УРАО, 1998. 112 с.
5. Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек. М.: Московский Монтессори-центр, 1994. 136 с.
6. Валеев А.А. Развитие теории и практики свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.): монография. Казань: ТГГПУ, 2007. 397 с.
7. Кирпичева Е.В., Корепанова Е.В. Психолого-педагогическое

- сопровождение детей с особенностями в обучении письму и чтению: возможности вузовской подготовки педагогов начального образования // Вопросы современной науки и практики. 2019. № 3. С. 136–145.
8. Корнетов Г.Б. Педагогика Марии Монтессори: воспитание свободой // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 3(35). С. 68–79.
 9. Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. СПб.: Благотворительный фонд «Волонтеры», 2009. 320 с.
 10. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. М.: Задруга, 1913. 339 с.
 11. Монтессори М. Как развить внутренний потенциал человека. СПб.: Благотворительный фонд «Волонтеры», 2011. 124 с.
 12. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому: статьи, советы и рекомендации / сост. и авт. вступ. ст. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М.: Карапуз, 2005. 269 с.
 13. Петрушина С.А., Шкута Е.А. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста в условиях группы, функционирующей по технологии Марии Монтессори // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по м-лам VII Междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 24–29.
 14. Салаватова О.А. Развитие детей по системе Монтессори // Таврический научный обозреватель. 2016. № 11–1(16). С. 147–148.
 15. Сорокова М. Система М. Монтессори в парадигме реформатской педагогики: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 216 с.
 16. Тарасова Н.М. Метод М. Монтессори: от теории к практике // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. № 1. С. 129–133.
 17. Федоровская О.Н. Педагогика Марии Монтессори в музыкальном развитии детей дошкольного возраста // Образование и воспитание. 2015. № 4 (4). С. 35–39.

Об авторе:

НОВОХАТСКАЯ Екатерина Алексеевна – аспирант, ассистент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100 г. Тверь, Желябова, 33); e-mail: Novokhatskaya.EA@tversu.ru

PRINCIPLES AND CONTENT OF FREE EDUCATION IN THE PEDAGOGY OF MARIA MONTESSORI

E.A. Novokhatskaya

Tver State University, Tver, Russia

The article discusses the basic principles and content of free education in the pedagogy of Maria Montessori: maximum freedom and minimal interference, age periodization and sensational periods, free work in a specially prepared educational environment, the manifestation of discipline in freedom, the different ages of the children's group.

Keywords: *free education, development phase, sensitivity, developing environment, different ages.*

УДК 37.032

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.1.248

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.И. Сметанникова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь
МБОУ СОШ № 7, Конаково

Актуализирована проблема обеспечения самообразовательной культуры обучающихся в условиях общего образования. Цель исследования – определить педагогические условия обеспечения самообразовательной культуры младших школьников. Предложена система педагогических условий, включающая формирование мотивации младших школьников к самообразовательной деятельности, дидактическое сопровождение процесса формирования их самообразовательной культуры, активизацию самообразовательной деятельности и формирование адекватной самооценки ее результатов. Приведены результаты эмпирической работы, свидетельствующие о положительном влиянии данных педагогических условий на формирование самообразовательной культуры обучающихся.

Ключевые слова: самообразовательная культура, начальное общее образование, младший школьник, педагогические условия, педагогическое обеспечение.

Современная система образования ориентирована на формирование потребности обучающихся в непрерывном самостоятельном овладении компетенциями на основе автономного и творческого подхода к обучению в течение всей жизни. Нормативно-правовые основы педагогического обеспечения самообразовательной культуры (СК) младших школьников регламентированы Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, в которых данное обеспечение рассматривается как базис для создания условий самореализации каждого человека, свободного развития его способностей и самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности [18, 19]. В соответствии с требованиями нормативных документов перед учителями встает задача определения педагогических условий обеспечения самообразовательной культуры младших школьников и их продуктивной реализации в образовательном процессе.

Проблема выбора педагогических условий обеспечения самообразовательной культуры обучающихся и определения их

© Сметанникова Ю.И.,

- 248 -

2021

приоритетности в современной науке решается по-разному. Одни исследователи главным педагогическим условием обеспечения самообразовательной культуры школьников считают *формирование мотивации к самообразовательной деятельности*, связывая ее содержание со стимулированием заинтересованного отношения к познавательной деятельности [16, с. 49], формирование мотивационно-ценностного отношения к самообразовательной деятельности [17, с. 138], поддержку стремления обучающихся к личностному росту и осознание роли самообразования в собственной жизни [14, с. 125], а также воспитание потребности обучающихся в самообразовании, включая потребность в постоянном самостоятельном приумножении и углублении ранее освоенных знаний и умений, формируемую в активной, значимой для личности самостоятельной деятельности [6, с. 37; 15, с. 390]. При этом, доказывая важность формирования мотивации к самообразовательной деятельности, исследователи не рассматривают риски данного процесса, необходимость профилактики негативного опыта принуждения к процессу самообразования, а также методы педагогической работы по стимулированию мотивации в соответствии с индивидуальными потребностями обучающегося.

Другие исследователи отдают приоритет *дидактическому сопровождению процесса формирования самообразовательной культуры обучающихся*, раскрывая это условие как развитие учителями самообразовательных умений младших школьников [4, с. 46], педагогическую помощь в организации их рабочего места, определение цели и составление программы самообразовательной деятельности, непосредственно ее осуществление [8, с. 15], использование проблемно-поисковых учебных заданий [6, с. 37] и специальных форм урочной и внеурочной деятельности для приобретения обучающимися опыта организации и осуществления самообразовательной деятельности [14, с. 126]. При всей бесспорной важности этого педагогического условия до сих пор не определено, к примеру, как организовать дидактическое сопровождение процесса формирования самообразовательной культуры с учетом индивидуальных потребностей обучающихся и необходимого каждому ученику уровня помощи.

Значимым условием обеспечения самообразовательной культуры школьников исследователи считают и *педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса*. Это условие трактуется как повышение воспитательного потенциала семьи, создание благоприятного психологического климата во взаимоотношениях со сверстниками, учителями и взрослыми в классе и дома, организация совместной самообразовательной деятельности младших школьников на основе взаимодействия семьи и школы [4, с. 46], сотрудничество учителя и ученика, при котором обучающемуся отведена роль активного

субъекта, ответственного за собственный личностный рост и сознательно определяющего цели самообразования [14, с. 125], согласование деятельности школьников (саморегулируемые и самоорганизуемые действия) и партнерство в совершенствовании осуществления деятельности (при постепенной редукции педагогического управления) [2, с. 31]. Отмечая продуктивность педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса при отведении школьнику активной роли в партнерстве с учителем и родителями, исследователи, однако, не предложили модели градационного уменьшения оказываемой учителем и родителями помощи для формирования положительного самостоятельного опыта школьника.

Приоритетным исследователи называют и условие *актуализации самообразовательной деятельности младших школьников*. Реализацию данного условия видят в работе с ценностями самообразования [3, с. 42], формировании учебной самостоятельности через применение школьниками знаний на практике [6, с. 38], формировании личностной ценностно-смысловой позиции обучающегося [1, с. 344; 12, с. 98], присвоении школьником начальных знаний о ценностях самообразования и своих собственных познавательных интересах через формирование универсальных умений работы с текстом и самостоятельную целевую рациональную организацию деятельности [10, с. 160]. При этом до сих пор не определено, как педагог может помочь обучающимся в формировании ценностного подхода к самообразовательной деятельности, сохранив при этом индивидуальность самообразовательных ценностей каждого ученика и наглядно показав возможность широкой применимости полученных в ходе самообразовательной деятельности знаний.

С предыдущим условием тесно связано и условие *формирования адекватной самооценки обучающимися собственных результатов самообразовательной деятельности*. Это условие связывают с обязательными для каждого обучающегося процедурами саморефлексии и самооценки самообразовательной деятельности [20, с. 141], контрольно-оценочной самостоятельностью школьника [12, с. 98], умением учеников формулировать оценочные суждения о роли и значении процесса самообразования, рефлексивным оцениванием умений, необходимых для осуществления самообразовательной деятельности, решением проблемных вопросов в самообразовательной деятельности под знаком рефлексивного отношения к ней [3, с. 42], способностью к анализу собственной деятельности, осмыслению своих действий и выбору их вариантов, выражению отношения к учению [7, с. 45]. При этом не установлено, каким образом формировать адекватную самооценку младших школьников, отражающую сравнение собственных результатов с результатами одноклассников, и представления конкретного

школьника об опыте индивидуальной самообразовательной деятельности.

На основе изученных исследований мы определили четыре ключевых педагогических условия обеспечения самообразовательной культуры младших школьников и разработали их содержание.

1. Формирование мотивации обучающихся к самообразовательной деятельности. Цель данного условия заключается в формировании потребности младших школьников в непрерывном процессе самообразования. Действия со стороны педагога здесь – стимулирование к деятельности путем акцентирования внимания на успешности самостоятельных шагов (в оформлении и подготовке изученного материала), предоставление свободы выбора содержания самообразовательной деятельности (самостоятельный выбор тем и предметов для самообразования), создание эмоционально положительного отношения обучающихся к процессу самообразования и подведение их к осмыслению его значимости (знакомство с известными людьми-мотиваторами и историями их успеха через показ педагогом презентаций или личные встречи со знаменитыми людьми своего края), индивидуальный подход с опорой на реальные возможности ученика (проведение индивидуальных консультаций); со стороны родителей – одобрение действий ребенка, доброжелательность в отношении к нему, похвала, предоставление возможности принимать самостоятельные решения, помощь советом.

2. Дидактическое сопровождение процесса формирования самообразовательной культуры обучающихся, включающее педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса. Целью этого условия мы считаем формирование у обучающихся комплекса знаний и практических навыков самообразовательной деятельности. Так, учитель помогает обучающимся составить список книг и периодических изданий для дополнительного чтения по выбранным темам, посещает с учениками библиотеку. В компьютерном классе при помощи педагога школьники изучают возможности поиска нужной информации в сети Интернет. Родители в домашних условиях на персональном компьютере демонстрируют способы работы с интернет-ресурсами. Учитель объясняет, что для закрепления результатов самообразовательной деятельности обязательным является ведение самообразовательной тетради и читательского дневника, знакомит учеников с образцами, проводит беседу-памятку о правильном оформлении и ведении тетрадей. Родители оказывают помощь в оформлении самообразовательной тетради и читательского дневника, консультируют школьников в процессе их ведения. Опираясь на идею поэтапной организации и реализации самообразовательной деятельности от осознания цели через планирование действий к реализации намеченного, самоконтролю и самооценке достигнутого результата и при необходимости к проведению коррекции [7, с. 48], мы ориентируем

младших школьников на соблюдение следующей последовательности действий при занятиях самообразованием: а) целеполагание (постановка целей и задач самообразовательной деятельности); б) реализация самообразовательной деятельности; в) самооценка достигнутого результата самообразовательной деятельности; г) коррекция полученных результатов самообразовательной деятельности. Педагог и родители сопровождают младших школьников до момента, пока навыки не будут автоматизированы.

3. Актуализация самообразовательной деятельности младших школьников. Целью этого условия мы считаем формирование у обучающихся способности к индивидуальной самообразовательной деятельности (обусловленной выбранными ценностями) и умения продуктивно применять в самообразовательной деятельности полученные знания. Так, обучающиеся регулярно (1 раз в неделю) сдают учителю на проверку самообразовательные тетради и читательские дневники, после проводят работу над ошибками (при наличии). Индивидуальная самообразовательная деятельность обучающихся предполагает и разработку ими проектов, выступления на конференциях и классных часах, участие в конкурсах. Проект представляется в виде электронной презентации или бумажного плаката, которые ученик демонстрирует перед классом, и включает в себя краткую информацию с фотографиями/иллюстрациями и комментариями обучающегося. Выступления на конференциях и классных часах – это регламентированные выступления школьника, которые могут, по желанию выступающего, включать наглядный материал в виде плаката, презентации, доклада, элементов эксперимента. Участие в классных конкурсах – ежеквартное (конкурсы «Лучший читательский дневник» и «Лучшая самообразовательная тетрадь»), для победы в которых обучающимся необходимо активно и аккуратно заполнять тетради, использовать материалы для наглядности (рисунки, картинки, распечатки), следить за грамматически правильным оформлением текстов.

4. Формирование у обучающихся адекватной самооценки результатов самообразовательной деятельности. Цель данного условия – формирование у обучающихся навыка адекватного оценивания себя, регулирование которого происходит прежде всего через индивидуальный опыт самообразовательной деятельности каждого ученика. Так, педагог регулярно знакомит учеников с читательскими дневниками и самообразовательными тетрадями одноклассников (учеников параллельных или младших/старших классов), выделяя время для обсуждения и сравнения работ других с собственными работами школьников, определения их достоинств и недостатков. Проведение конференций, обязательной частью которых является рубрика «Вопрос – ответ», включающая в себя обсуждение каждого выступления с педагогом и одноклассниками, необходимо для демонстрации

результатов самообразовательной деятельности обучающихся с целью оценивания школьниками себя через выступления других и свое собственное. Классные часы отличаются от конференций тем, что здесь главная роль отводится беседе выступающего и педагога, что позволяет школьнику оценить свой опыт самообразовательной деятельности при помощи корректного мнения учителя.

Выделенные выше педагогические условия апробированы нами в контексте эмпирического исследования по проблеме педагогического обеспечения самообразовательной культуры младших школьников на базе МБОУ СОШ № 7 г. Конаково (участники экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) на период проведения эксперимента: 1-й класс, 2016–2017 уч. г.; 2-й класс, 2017–2018 уч. г.). Нами был проведен мониторинг исходного (констатирующий срез – февраль 2017-го) и итогового (контрольный срез – май 2018-го) уровней сформированности самообразовательной культуры учеников ЭГ и КГ и обработаны результаты эмпирического исследования.

Для определения продуктивности первого условия, ориентированного на повышение уровня сформированности мотивационного компонента самообразовательной культуры младших школьников, мы использовали диагностический тест «Исследование самообразовательной мотивации школьников», основанный на методике М.Р. Гинзбурга [5, с. 39]. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Динамика уровня сформированности мотивационного компонента самообразовательной культуры обучающихся

Группа Уровень	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Конст. срез, %	Контр. срез, %	Динамика, %	Конст. срез, %	Контр. срез, %	Динамика, %
Очень высокий	20	24	+4	12	44	+32
Высокий	44	48	+4	40	24	–16
Средний	24	16	–8	36	24	–12
Сниженный	8	8	0	8	8	0
Низкий	4	4	0	4	Не выявл.	–4

Продуктивность второго условия, ориентированного на повышение уровня сформированности когнитивного компонента самообразовательной культуры младших школьников, мы проверяли при помощи беседы «Готовность обучающихся к самообразованию», составленной по материалам А.Р. Крицкой [11, с. 164–166]. Результаты представлены в табл. 2.

Проверка продуктивности третьего условия, ориентированного на повышение уровня сформированности деятельностного компонента самообразовательной культуры младших школьников, происходила с помощью наблюдения «Поведение обучающихся при решении

самообразовательной задачи» по материалам Т.В. Корниловой [9, с. 319]. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 2

Динамика уровня сформированности когнитивного компонента
самообразовательной культуры обучающихся

Группа	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Конст. срез, %	Контр. срез, %	Дина-мика, %	Конст. срез, %	Контр. срез, %	Дина-мика, %
Уровень						
Результаты, %	32	48	+16	25	80	+55

Таблица 3

Динамика уровня сформированности деятельностного компонента
самообразовательной культуры обучающихся

Группа	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Конст. срез, %	Контр. срез, %	Дина-мика, %	Конст. срез, %	Контр. срез, %	Дина-мика, %
Уровень						
Очень высокий	12	16	+4	8	48	+40
Высокий	44	60	+16	20	32	+12
Средний	32	20	-12	24	12	-12
Сниженный	12	4	-8	40	8	-32
Низкий	Не выявл.	Не выявл.	Не выявл.	8	Не выявл.	-8

Определение продуктивности четвертого условия, ориентированного на повышение уровня сформированности рефлексивного компонента самообразовательной культуры младших школьников, происходило при помощи беседы «Моя самооценка в процессе самообразования», составленной по методике «Три оценки» А.И. Липкиной [13, с.104]. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

Динамика уровня сформированности рефлексивного компонента
самообразовательной культуры обучающихся

Группа	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Конст. срез, %	Контр. срез, %	Дина-мика, %	Конст. срез, %	Контр. срез, %	Дина-мика, %
Уровень						
Адекватный	24	40	+16	24	64	+40
Завышенный	24	16	-8	32	24	-8
Заниженный	52	44	-8	44	12	-32

Результаты эмпирического исследования показали, что в обеих группах произошла положительная динамика уровня сформированности всех компонентов самообразовательной культуры обучающихся. Однако положительная динамика результатов в экспериментальной группе по всем показателям выше, чем в контрольной, что доказывает продуктивность использования определенных нами педагогических условий и форм их реализации.

Таким образом, применение разработанных нами педагогических условий обеспечения самообразовательной культуры младших школьников является продуктивным на уровне начального общего образования. Исходя из этого, данные условия могут использоваться учителями начальных классов при формировании самообразовательной культуры школьников как в комплексе, так и отдельно, в зависимости от уровня подготовки обучающихся и их индивидуальных особенностей. Перспективным продолжением исследования представляется изучение проблемы преемственности педагогических условий обеспечения самообразовательной культуры младших школьников при переходе с уровня начального общего образования на уровень основного общего образования.

Список литературы

1. Баньковская Н.И. Представления о мотивации к самообразованию учащихся в современной психологии // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2011. № 2. С. 342–352.
2. Бобыкина И.А. К проблеме развития самообразовательной компетенции учащихся // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 4. С. 196–204.
3. Борисова Е.А. Формирование готовности учащихся к самообразованию в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2013. 247 с.
4. Гаджиева Ф.Г. Формирование положительного отношения к учению у младших школьников в самообразовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2004. 187 с.
5. Гинзбург М.Р. Развитие мотивации учения у детей 6–8 лет // Особенности психического развития детей 6–8-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. С. 36–38.
6. Гуляева А.Н. Педагогическое обеспечение учебной самостоятельности младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2006. 153 с.
7. Ефремкина И.Н., Королева А.А. Психолого-педагогические средства формирования компонентов готовности к самообразованию у младших школьников // *AkademickáPsychologie*. 2017. № 2. С. 43–49.
8. Залецкий А.В. Дидактические условия самообразования интеллектуально развитых старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 23 с.
9. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: теория и методы: учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2002. 381 с.
10. Крицкая А.Р. О взаимосвязи самообразовательных умений школьников с общими и профессиональными компетенциями студентов технического вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 4–2. С. 159–163.
11. Крицкая А.Р. Формирование готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к самообразованию: дис. ... канд. пед. наук. РГБ, 2007. 230 с.
12. Лапина Е.В. Формирование ценностного отношения младших школьников к самостоятельной учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2008. 222 с.
13. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Педагогика, 2007. 243 с.

14. Мищенко Н.В. Личностно-ориентированное взаимодействие учителей и учащихся как условие развития готовности к самообразованию // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2011. № 24 (241). С. 123–127.
15. Предеина Ю.А., Кувалдина Е.А. Исследование мотивационной сферы самообразования младших школьников во внеклассной работе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 29. С. 389–392.
16. Смирнов А.В. Самообразование в развивающейся системе непрерывного образования // Вестник ОГУ. 2011. № 6 (125). С. 49–52.
17. Титова И.Н. Модель формирования умений самообразовательной деятельности школьников // Омский научный вестник. 2011. № 3 (98). С. 136–139.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286; зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100) // КонсультантПлюс [электронный ресурс]. URL: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-noo-prikaz-minprosvescheniya-rossii-ot-31.05.2021--286.pdf> (дата обращения: 01.12.21).
19. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (редакция, действующая с 01.01.2021) // Кодексы и законы [электронный ресурс]. URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 01.12.21).
20. Шуклина Е.А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика: дис. ... д-ра социол. наук. Екатеринбург, 1999. 295 с.

Об авторе:

СМЕТАННИКОВА Юлия Игоревна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Россия, Тверь, ул. Желябова, 33), учитель начальных классов МБОУ СОШ № 7 г. Конаково (171254, Россия, Тверская обл., Конаково, ул. Горького, 13); e-mail: krilovau.9595@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROVISION OF SELF-EDUCATIONAL CULTURE OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Y.I. Smetannikova

Tver State University, Tver, Russia
Secondary School № 7, Konakovo, Russia

Actualizes the problem of providing self-educational culture of students in the conditions of general education. The purpose of the study is to determine the pedagogical conditions for ensuring the self-educational culture of younger schoolchildren. A system of pedagogical conditions is proposed, including the formation of motivation of younger schoolchildren for self-educational activity, didactic support of the process of forming their self-educational culture, activation of self-educational activity and the formation of an adequate self-assessment of its results. The results of empirical work indicate the positive influence of these pedagogical conditions on the formation of students' self-educational culture.

Keywords: *self-educational culture, primary general education, junior high school student, pedagogical conditions, pedagogical support.*

About authors

- ALEKSEEVA Marina Gennadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Roman and German Philology, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev (38 Karl Marx St., Cheboksary 428000); e-mail: margennal@yandex.ru
- ASTAPENKO Elena Vladimirovna – Doctor of Pedagogics, Associate professor of the Chair of modern languages for the Humanities, Tver State University (Zhelyabova 33, Tver 170100); e-mail: Elenastap@gmail.com
- BATURINA Olga Yuryevna – Senior Lecturer of the Department of Mathematical and Natural Science Education, Tver State University (Zhelyabova 33, Tver 170100); e-mail: Baturina.OY@tversu.ru
- BELOUSOV Maxim Vladimirovich – master, Psychologist-Consultant, Center for Regional Social and Humanitarian Relations, (Leninsky pr-kt, 119A, of. 129, Voronezh 394042); e-mail: belmax777@mail.ru
- BOLOTOVA Lyubov Vladimirovna, teacher-psychologist, Kindergarten №75 «Alen'kiy tsvetochek» (141021, Moscow reg., Mytishchi, st. Borisovka, 18A); e-mail: lyubov.vladimirovna93@gmail.com
- BUSYGINA Tatyana Aleksandrovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Samara State University of Social Sciences and Education (M. Gorky str., 65/67, Samara 443099), e-mail: psipraxis@mail.ru
- CHERKEVICH Elena Anatolyevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Omsk State Pedagogical University (Tukhachevsky Emb., 14, Omsk 644099); e-mail: cherkevich_elena@mail.ru
- DEMIDENKO Nadezhda Nikolaevna – D.Sc. (Psychology), Professor, Department Labour Psychology and Clinical Psycholog, Docent, Tver State University (Zhelyabova 33, Tver 170100); e-mail: nndem@list.ru
- EVDOKIMOVA Mary Georgievna – Doctor of Education, Associate Professor; Director, Institute of Linguistic and Pedagogical Education, National Research University of Electronic Technology (Shokin Square 1, Zelenograd, Moscow, 124498); e-mail: me49@mail.ru
- EVSTIFEEVA Elena Aleksandrovna – Doctor of Philosophy, Professor, Vice-Rector for Personnel Development, Head of the Department of Psychology and Philosophy, Tver State Technical University (Af.Nikitina, 22, Tver 170100); e-mail: pif1997@mail.ru
- FEOKTISTOVA Svetlana Vasilievna – Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology and Psychology of Labor, ANO VO Russian New University (Radio st., 22, Moscow 105005); e-mail: svfeoktistova@mail.ru
- FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Philosophy, Tver State Technical University (Af.Nikitina, 22, Tver 170100); e-mail: sfilippchenkova@mail.ru
- FROLOVA Vera Alexandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Roman and German Philology, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev (38 Karl Marx St., Cheboksary 428000); e-mail: frvera@yandex.ru
- GAGAEV Andrey Alexandrovich – Doctor of Philosophy, Professor, Ogarev Mordovia State University (Bolshevistskaya St., 68, Saransk 430005), e-mail: gagae2012@mail.ru
- GAGAEV Pavel Alexandrovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Penza State University (Krasnaya St., 40, Penza 440026), e-mail: gagae2012@mail.ru
- GOLUBEVA Irina Aleksandrovna – postgraduate student, Glazovsky State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko (Pervomaiskaya st., 25, Glazov 427621); e-mail: uvsrgolubevaia@gmail.com
- KAZAKOVA Irina Valeryevna – Cand. psychol. Assistant Professor of the Department of Psychology, Omsk State Pedagogical University (Tukhachevsky Emb., 14, Omsk 644099); e-mail: kochkareva_i@list.ru
- KHARCHENKO Andrey Yurievich – Ph.D. in Philosophy, Head of the Department of the Middle East and North Africa of the International Eurasian Movement (Tverskaya st. 7 - 4, of. 605, Moscow 125375); e-mail: andrewflamenko@mail.ru
- KOMAROVA Oksana Nikolaevna, PhD (Psychology), Associate Professor of Chair of General and Practical Psychology, Moscow City Teacher Training University, (129226, Moscow reg, 2-Sel'skokhozyaystvennyy proyezd, 4, korp. 1); e-mail: okomarova2009@yandex.ru
- KOPYLOVA Natalia Vyacheslavovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Labor Psychology, Tver State University (Zhelyabova 33, Tver 170100); e-mail: Kopylova.NV@tversu.ru
- KORNAKOVA Marina Georgievna – postgraduate student, Tver State University (Zhelyabova 33, Tver 170100); e-mail: marina-baltika@mail.ru
- LATOSHCHENKO Yuliya Vladimirovna – PhD in philology, Associate professor of the Chair of modern languages for the Humanities of Tver State University (Zhelyabova 33, Tver 170100); e-mail: latoshenko@yandex.ru

- MAKHNOVETS Lyubov Anatolyevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology, Tver State University (Zhelyabova 33, Tver 170100); e-mail: Makhnovets.LA@tversu.ru
- MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Professor, doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology, Tver State University (Zhelyabova 33, Tver 170100); e-mail: msn-prof@yandex.ru
- MALCHINSKY Fedor Valentinovich – candidate of Psychological Sciences, Head of the Research Department, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov (Dzerzhinskiy str., 135, Krasnodar-5, 350090); e-mail: nil.pfl@yandex.ru
- MAYKOVA Elenonora Yurievna – Doctor of Philosophy, Professor, Vice Rector for Academic Affairs, Head of the Department of Sociology and Social Technologies, Tver State Technical University (Af.Nikitina, 22, Tver 170100); e-mail: maykova@yandex.ru
- MELNIK Yuri Ivanovich – PhD (Psychology), AP of the Psychology Department, Petrozavodsk State University (PetrSU), (pr. Lenina, 33, Petrozavodsk 185035); e-mail: urimelnike@gmail.com
- MIKHAILIUK Yuliya Vasilyevna – MA in Psychological, postgraduate student, Tver State University (Zhelyabova 33, Tver 170100); e-mail: mih-julia.80@mail.ru
- MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Russian Language Department with the methodology of elementary education, Tver State University (Zhelyabova 33, Tver 170100); e-mail: elena.milyugina@rambler.ru
- NOVOKHATSKAYA Ekaterina Alekseevna – postgraduate student, assistant of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University (Zhelyabova 33, Tver 170100); e-mail: Novokhatskaya.EA@tversu.ru
- NURGALIEV Ilnaz Ramilovich – postgraduate student, assistant in the Japanese Language Department Moscow City Teacher Training University (2-Selskohoziaystvenny proezd, 4, Moscow 129226); e-mail: nurgalievir@mgpu.ru
- PRYAZHNIKOVA Elena Yurievna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Human Capital Development, Financial University under the Government of the Russian Federation (Leningradsky Ave., 49, Moscow, 125993); e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru
- RASSKAZOVA Alla Lvovna, PhD (Psychology), Associate Professor of Chair of General and Practical Psychology, Moscow City Teacher Training University (129226, Moscow reg, 2-y Sel'skokhozyaystvennyy proyезд, 4, korp. 1); e-mail: allarasskazova@mail.ru
- SHAROV Anatoly Sergeevich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology of Omsk State Pedagogical, Omsk State Pedagogical University (644099, Omsk, 14, Naberezhnaya Tukhachevskogo); e-mail: sharov@omgpu.ru
- SHTRIKOVA Darya Borisovna – candidate of economic sciences, associate professor of the department «Management and system analysis of heat power and socio-technical complexes», Samara State Technical University (Molodogvardeyskaya, 244, Samara 443100,); e-mail: shtrikovadb@yandex.ru
- SHVERINA Nadezhda Mikhailovna – postgraduate student, Tver State University (Zhelyabova 33, Tver, 170100); e-mail: Shverina.NM@tversu.ru
- SMETANNIKOVA Julia Igorevna – postgraduate student, Tver State University (Zhelyabova 33, Tver 170100); primary school teacher of Secondary School № 7 Konakovo (Gorky St. 13, Konakovo, Tver Region, 171254); e-mail: krilovau.9595@mail.ru
- TIMOFEEVA Tatyana Sergeevna – Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Psychologist of the Psychological Service, Volgograd State University (Universitetskiy pr-t, 100, Volgograd, 400062), e-mail: timofeeva@volsu.ru
- UVAROVA Galina Nikolaevna – candidate of psychological sciences, associate Professor of the Department of Psychology, Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov (Pushkin st., 11, Elista 358000); e-mail: gal.uvarova2012@yandex.ru
- VETVITSKAYA Svetlana Mikhailovna – doctor of Psychological Sciences, Professor, Senior Researcher of the Research Department, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov (Dzerzhinskiy str., 135, Krasnodar-5, 350090); e-mail: vetvickaya.svetlana@mail.ru
- ZAVRAZHIN Sergey Alexandrovich – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of personality psychology and special pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletov (87 Gorky st., Vladimir, 600000); e-mail: zavragin-sa@yandex.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются «слепому» рецензированию, а также экспертной оценке комиссии из состава редакционной коллегии. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученая степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие приставейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняются с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры:* формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт):* Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах – 11 пт.
10. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются запятой.
11. *Приставейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики, диаграммы)* должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук от 8 до 10 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24

Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).

e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;

ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;

технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология

1 (58), 2022

Подписной индекс: **85717** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 24.03.2022. Выход в свет 28.03.2022.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 22,75.

Тираж 500 экз. Заказ № 67.

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

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33.

Отпечатано в издательстве Тверского государственного университета.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д. 12, корпус Б.

Тел.: (4822) 35-60-63.

Цена свободная