ВЕСТНИК
ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ № 4(49), 2019

Научный журнал *Основан в 2006 г.*

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

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

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

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

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

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

© Тверской государственный университет, 2019

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya № 4(49), 2019

Scientific Journal *Founded in 2006*

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications
PI № ФС 77-61037 from March 5, 2015.

Translated Title
HERALD OF TVER STATE UNIVERSITY. SERIES: PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Founder
FEDERAL STATE BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION
OF HIGHER EDUCATION «TVER STATE UNIVERSITY»

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

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

Editorial Office:
Russia, 170021, Tver, 2-rd Griboedov Str., 24, aud. 121
Tel. (4822) - 52-09-79 (ext.117)

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

© Tver State University, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Карабущенко Н.Б., Чхиквадзе Т.В., Пилишвили Т.С. Интеллектуальные основания распознавания эмоций студентами из стран Азии 6

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Гайдамашко И.В., Войтикова М.А. Психологические факторы эффективного управления кадровой работой научной организации. 16

Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И., Балакшина Е.В. Психологические детерминанты управления организационным поведением 26

Жидкова О.А., Гончарова Н.А. Эмоционально-волевая саморегуляция в системе профилактики профессиональных деформаций. 33

Лукина А.С. Метакогнитивное обучение как средство развития конфликтной компетентности руководителя образовательной организации 43

Чечурова Ю.Ю. Принципы социальной ответственности при оценке деятельности организации по управлению персоналом 52

Ярушкин Н.Н., Сатонина Н.Н. Психологические факторы профессионального выгорания сотрудников социальной службы 58

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Белоконь В.О., Горская Г.Б. Роль эмоционального и социального интеллекта в поддержании психической устойчивости субъектов командной деятельности 62

Тихонова И.В., Адеева Т.Н., Хазова С.А. Варианты жизненных траекторий лиц с ограниченными возможностями здоровья в контексте субъективного благополучия и качества жизни 73

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гефеле О.Ф., Михайлова Е.Е. Академическая мотивация как предиктор развития критического мышления в векторе «студент–магистрант» 84

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Адищев В.И. Музыкальное просвещение школьников: из истории вопроса 96

Бездухов В.П., Бездухов А.В. Жюльен Офре де Ламетри о воспитании 101

Корпусова Ю.А. Опыт реализации гуманистического потенциала российского дворянского образования XVIII – первой трети XIX века 109

Мальцева А.А. Изучение родного языка в системе общего образования в свете внедрения нового поколения ФГОС 115

Николаев В.А. Этнокультурные традиции речевого общения как фактор сохранения национальной идентичности 124

Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Камынина Н.Р. Российское высшее образование – взгляд извне 135

Рукин А.В Педагогическая истина и жизнь обучающегося человека 152

Соколов С.А. Этническая идентичность как фактор и условие воспитания культуры толерантности 157

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Данелян Е.Г., Корпусова Ю.А. Формирование смыслового чтения как метапредметного результата учебной деятельности младших школьников 162

Попова О.А., Обухова, Махновец С.Н., Белозерова Л.А., Мороз М.В., Взаимодействие детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде детского сада 168

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Борисова Е.В. Творческие информационные проекты в курсе высшей математики 176

Денисова Е.П.Выбор методов обучения письменному переводу как отражение поиска эффективных способов формирования профессиональных компетенций бакалавров лингвистики 181

Замятина Е.Ю., Гудкова О.Ю. Использование игровых методов обучения в преподавании английского языка в неязыковом вузе 190

Корягина И.И., Куклина Л.В. Ключевые компетенции как показатель личностно-профессионального становления выпускников вузов 198
Костенко А.Н., Борисова Е.В. Концептуальные принципы комплексирования подготовки специалистов по межведомственному взаимодействию 207
Милюгина Е.Г., Степанова Т.А. Внеучебная деятельность как педагогический ресурс развития эстетической культуры студентов 213
Сиротюк А.Л., Думиникэ Ю.С., Сиротюк А.С. Теория решения изобретательских задач как инновационная технология развития творческого мышления обучающихся вуза 220

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Вантеев Д.А. Профессионально-этическая культура сотрудников овд как социально-педагогический феномен 226
Деревянкина О.М. Применение модели «перевернутый класс» в корпоративном обучении 234
Журина М.А. Субъективные представления о профессиональной успешности IT-специалистов 243
Зарубина В.С. Уровни интерактивности как характеристики взаимодействия пользователя с электронным образовательным ресурсом 250
Земчихина Л.С. Восприятие иронии в педагогическом общении 258
Корнакова М.Г. Педагогическое взаимодействие в процессе музыкально-эстетического воспитания дошкольников как научная проблема 263
Котлованова О.В. Ноксологический подход в вопросах формирования у детей дошкольного возраста представлений о безопасном поведении при террористических угрозах 270
Матющенко Л.Г. Направления и средства психолого-педагогического сопровождения военно-профессиональной подготовки иностранных специалистов 276
Теплова И.П. Развитие медиативных компетенций педагогов по разрешению конфликтов с учениками среднего звена школы 283
Фатьянова К.С. Особенности диагностики в транзактном анализе личности 290

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY

Karabuschenko N.B., Chkhikvadze T.V., Pilishvili T.S. Intellectual foundations for emotion recognition among asian students 6

PSYCHOLOGY OF WORK

Gaidamashko I.V., Voytikova M.A. Psychological factors of effective management of personnel work of the scientific organization 16
Evstifeeva E.A., Filippchenkova S.I., Balakshina E.V. Features of psychological escort of personnel in the organization 26
Zhidkova O.A., Goncharova N.A. Emotional-will self-regulation in occupational deformation profile system 33
Lukina A.S. Metacognitive learning as a means of developing conflict competence of the head of an educational organization 43
Chechurova Yu.Yu. Principles of social responsibility in evaluating of organization's activities to personnel management 52
Jarushkin N.N., Satonina N.N. Psychological and pedagogical conditions of prevention of professional burnout of social service employees 58

SOCIAL PSYCHOLOGY

Belokon V.O., Gorskaya G.B. The role of emotional and social intelligence in supporting the mental toughness of team subjects 62
Tikhonova I.V., Adeeva T.N., Khazova S.A. Variants of life trajectories of persons with disabilities in the context of subjective well-being and quality of life 73

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Gefele O.F., Mikhailova E.E. Academic motivation as a predictor of the development of critical thinking in the student-magistrant vector 84

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Adishchev V.I. Music education for students: background of the problem 96
Bezdukhov V.P., Bezdukhov A.V. Julien Offray de la Mettrie on education..... 101
Korpusova Y.A. Experience in realizing the humanistic potential of russian noble education in the late XVIII – first third of the XIX century..... 109
Maltseva A.A. Native language learning in the system of general education in view of implementation a new generation of federal state educational standards..... 115
Nikolaev V.A. Ethnic features of speech communication as a socio-cultural basis of professional training of teachers..... 124
Oleynikova O.N., Muraveva A.A., Kamynina N.R. Higher education in Russia – external vision 135
Rukin A.V. Pedagogical truth and life of a training human 152
Sokolov S.A. Ethnic identity as a factor and condition of education of culture of tolerance 157

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

Danelyan E.G., Korpusova Y.A. The formation of semantic reading as a meta-subject result of the educational activities of elementary students 162
Popova O.A., Obukhova L.A., Makhnovets S.N., Belozerova L.A., Moroz M.V., Interaction of pre-school children in the inclusive educational environment of kindergarten 176

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Borisova E.V. Creative information projects in the subject of high mathematics..... 183
Denisova E.P. Choice of methods of teaching written translation as a reflection of search for effective methods of forming professional competencies of bachelors of linguistics .. 181
Zamyatina E.Yu., Gudkova O.Yu. Games and activities as a way of teaching English in a non-linguistic university 190
Koryagina I.I., Kuklina L.V. Key competence as an indicator of personal and professional formation of graduates of higher education institutions 198
Kostenko A.N., Borisova E.V. Conceptual principles of complexing the training of specialists in interdepartmental interaction 207
Milyugina E.G., Stepanova T.A. Extracurricular activity as a pedagogical resource for forming the students' aesthetic culture..... 213
Sirotyuk A.L., Duminike Y.S., Syrotyuk A.S. The theory of inventive problem solving as an innovative technology of development of creative thinking of students..... 220

POSTGRADUATE PAGE

Vanteev D.A. Professional and ethical culture of police officers as a socio-pedagogical phenomenon 226
Derevyankina O.M. Application of the «Flipped class» model in corporate training 234
Zhurina M.A. Subjective perceptions of the IT-specialists professional success 243
Zarubina V.S. Levels of interactivity as characteristics of user's interaction with the electronic educational resource..... 250
Zemchikhina L.S. The perception of irony in the pedagogical speech..... 258
Kornakova M.G. Pedagogical interaction in the process of musical and aesthetic education of preschool children as a scientific problem..... 263
Kotlovanova O.V. Noxological approach in formation of preschool children of safe behavior at terrorist threats in children..... 270
Matyushchenko L.G. Directions and means of psychological and pedagogical support of military-professional training of foreign specialists 276
Teplova I.P. The development of mediation competencies of teachers in conflict resolution with students of middle school 283
Fatiyanova K.S. Diagnostic features in transactional analysis of personality 290

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.015.3

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ СТУДЕНТАМИ ИЗ СТРАН АЗИИ*

Н.Б. Карабущенко, Т.В. Чхиквадзе, Т.С. Пилишвили

Российский университет дружбы народов, Москва

Представлен теоретический анализ психологических исследований, посвящённых изучению различных видов интеллекта. Представлены модели, раскрыты структурные составляющие, критерии изучения социального, эмоционального, культурного типов интеллекта и их связи с распознаванием эмоций на лицах представителей различных этносов. Разработана авторская теоретическая модель интеллектуальных оснований распознавания эмоций, включающая структурные и содержательные компоненты, динамические и процессуальные составляющие и функции. Представлены результаты исследования связи трёх типов интеллекта с пониманием базовых эмоций на лицах своей этнической группы и других этнофоров, проведенного на выборке респондентов из стран Азии (Китая, Монголии, Кореи, Вьетнама). Эмпирические данные позволили в отдельных аспектах верифицировать авторскую модель.

Ключевые слова**:** *социальный, культурный, эмоциональный типы интеллекта, распознавание эмоций, экспрессия, этнофор.*

Проблема изучения интеллектуальных оснований (культурного, социального, эмоционального интеллектов) при распознавании эмоций особенно актуальна в условиях миграционных процессов, происходящих во всем мире. В Россию приезжают с целью обучения и на постоянное место жительства представители Китая, Монголии, Кореи, Вьетнама. Многие из них сталкиваются с коммуникативными трудностями и проблемами адаптации к инокультурной среде. Следовательно, первичными маркерами в процессе общения становятся невербальные сигналы, выраженные в способности личности распознавать эмоции на лицах представителей других этносов. Развитость различных интеллектуальных оснований (культурных, социальных, эмоциональных) позволяет лучше понимать состояния других людей, распознавать эмоциональные проявления.

Типы интеллекта

Впервые термин «социальный интеллект» (СИ) был введён Э. Торндайком. Вслед за ним в научный обиход начали входить модели СИ, отражающие: 1) способность эффективно коммуницировать с другими людьми и понимать их социальные стимулы, понимать эмоции

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 17-06-00834/17 «Интеллектуальные основания распознавания эмоций представителями разных культур».

впервые увиденных людей (Ф.Е. Вернон) [17]; 2) готовность интерпретировать состояния других людей на основе сходства, познавать поведенческие модели, предсказывать поведение коммуникантов в меняющейся ситуации (Дж. Гилфорд, М. Салливан) [13]; 3) наличие компетенций когнитивного и поведенческого конструирования, которые формируют модели адаптивного поведения, а также системы саморегуляции, ориентированные как на саму личность, так и на социум (У. Мишел) [12]; 4) необходимость развития социальных способностей: перцепции, социального воображения, эмпатии (М.И. Бобнева) [1]; 5) дифференцированную структуру СИ: внутриличностный – способность понимать себя, межличностный – способность выявлять различия между людьми (Г. Гарднер) [10]; 6) наличие таких составляющих, как коммуникативный потенциал, социальная перцепция и мышление, способность моделировать социальное поведение и др. (В.Н. Куницына) [2]; 7) существование двух факторов: кристаллизованных социальных знаний и социально-когнитивной гибкости (А.И.) [4].

Модель эмоционального интеллекта (ЭИ) также представляет интерес для нашего исследования: 1) раскрывает способность личности понимать, интерпретировать, выражать экспрессию, регулировать как свои, так и другого человека эмоциональные проявления и др. (Дж. Мейер, П. Сэловей) [11]; 2) включает пять компонентов: познание себя, способность к межличностному взаимодействию, адаптационные навыки, управление стрессом, доминирующее настроение (Р. Бар-Он) [15]; 3) отражает базовые структурные составляющие: идентификацию и выражение эмоций, регуляцию эмоций и их использование, каждая из которых ориентирована как на себя, так и на других (П. Сэловей, Дж. Мейер); 4) включает способность распознавать, контролировать, управлять своими и чужими эмоциями (Д.В. Люсин) [3].

Находясь в среде инокультурной, необходимо понимать, что культурно-специфические особенности могут накладывать отпечаток на нормы и правила выражения эмоций [9]. Некоторые из них могут быть совершенно не приемлемы, другие – иметь определённую степень сдерживания в выражении экспрессии. В межкультурном взаимодействии повеление, базирующееся на культурно-интеллектуальных основаниях, приобретает свою значимость. Поэтому исследователи обращаются к психологическим категориям, подчёркивающим важность адаптации к чужой культуре [7; 8; 14] эмигрантов и культурному интеллекту (КИ) как таковому. Обратимся к ключевым моделям КИ: 1) включает компоненты, необходимые для межкультурной коммуникации: распознать вербальные и невербальные знаки, правильно их интерпретировать в контексте взаимодействия, понять цели и намерения другого человека (M. A. Ascalon, D. J. Schleicher, P. B. Marise) [6]; 2) отражает совокупность знаний об

иной культуре, накопленных навыков взаимодействия в ней и имеющиеся метакогниции (Р. Брислин) [16]; 3) раскрывает базовые структурные составляющие: метакогнитивную, когнитивную, мотивационную и поведенческую (К. Эрли, С. Анг) [5].

Теоретическая модель интеллектуальных оснований распознавания эмоций

Проанализировав основные теории и концепции, раскрывающие сущность трёх видов интеллекта (культурного, социального, эмоционального), мы пришли к выводу, что более высокий уровень развития различных компонентов данных типов интеллекта будет способствовать лучшему распознаванию эмоций, пониманию внутреннего состояния другого человека и интеграции в иную культуру.

В результате нами была сформулирована и раскрыта теоретическая модель, включающая:

1. Структурные компоненты:

а) социально-личностный – предполагает знания о типах личности и социальных групп, знание социальной ситуации, готовности воспринимать себя и своё поведение в контексте социального взаимодействия, готовность проявлять внимание и эмпатию по отношению к другому человеку; поддержание хороших отношений с представителями других культур; способность применять социальные знания с целью решения проблем;

б) деятельностный – обладание широкой системой знаний о правилах и нормах межличностных взаимоотношений; готовность решать социальные проблемы, возникающие на почве межнационального, межкультурного, межличностного, межгруппового конфликтного взаимодействия; эффективное выполнение задач, связанных с межкультурными контактами; стрессоустойчивость в ситуациях неопределённости и повышенной эмоциональности; овладение навыками социального поведения.

2. Содержательные компоненты:

а) когнитивный, раскрывающий особенности другой культуры через знание традиций, норм, ценностей, особенностей вероисповедания, способности устанавливать контакты с другими людьми, выявлять различия между людьми, обладать социальным воображением; понимать вербальные и невербальные знаки в поведении у представителей различных культур; контролировать выбор и использование когнитивных стратегий, способствующих достижению целей в межкультурной коммуникации;

б) метакогнитивный, направленный на обдуманный выбор стратегии взаимодействия с другим этнофором при учёте уже имеющихся знаний о его культуре;

в) мотивационный, отражающий готовность личности установить

контакты в процессе межкультурного взаимодействия;

г) поведенческий, характеризующий осознанность в выборе стратегии поведения при общении с другим этнофором, понимание мотивов собственного поведения, саморегуляцию в процессе социокультурного взаимодействия.

3. Динамическая и процессуальная составляющие.

4. Функции (адаптационная – способность адаптироваться к различным социальным ситуациям, а также к новым культурным условиям, зависящим от культурного контекста; регуляторная – осознанная регуляция и контроль собственных эмоций, а также эмоциональных проявлений других людей; антиципации – способность предсказать поведение субъектов социального взаимодействия).

Таким образом, целью нашего исследования является не только выявление интеллектуальных оснований распознавания эмоций представителями стран Азии, но верификация данной модели.

Методика

Участники исследования

В исследование приняли участие 172 студента РУДН (Российский университет дружбы народов), из них 48 из Монголии, 44 – Китая, 40 – из Южной Кореи и 40 из Вьетнама.

Методики исследования

Эмпирическое исследование предполагало использование четырех методик: «Эмоциональный интеллект», разработанная Д.В. Люсиным; «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга, адаптированная Е.В. Беловол, К.А. Шкварило и др.; «Социальный интеллект» Гилфорда, с отдельными субшкалами: 1. «История с завершением»; 2. «Группы экспрессии»; 3. «Истории с дополнением», а также Международная база эмоций MSFDE (Montreal Set of Facial Displays of Emotion by U. Hess). Методами математико-статистической обработки явились корреляционный (Спирмена) и факторный анализ данных.

Результаты и их обсуждение

Обратимся к изучению связей способности личности к распознаванию базовых эмоций с различными интеллектуальными проявлениями (эмоциональными, культурными, социальными). Рассмотрим связи «Эмоционального интеллекта» с распознаванием эмоций.

Корреляционный анализ результатов позволил выявить: статистически значимые связи распознавания различных эмоций со шкалой «Понимание чужих эмоций» (со шкалой «Гнев» (r = 425 при p = 0,000); «Радость» (r = 413 при p = 0,000); «Грусть» (r = 190 при p = 0,013); «Страх» (r = 219 при p = 0,004); «Отвращение» (r = 233 при p = 0,002); «Позор» (r = 428 при p = 0,000), свидетельствующие о способности респондентов распознавать базовые эмоции на лицах других людей. Закономерным является также и способность испытуемых из стран Азии

понимать свои эмоции и чётко их дифференцировать, поэтому сильные связи между шкалой «Понимания собственных эмоций» наблюдаются со шкалами: «Гнев» (r = 398 при p = 0,000); «Радость» (r = 363 при p = 0,000); «Грусть» (r = 347 при p = 0,013); «Страх» (r = 461 при p = 0,004); «Отвращение» (r = 378 при p = 0,000); «Позор» (r = 365 при p = 0,000). Также наблюдаются сильные связи между шкалой «Управления своими эмоциями» и способностью респондентов распознавать «Радость» (r = 355 при p = 0,000), «Страх» (r = 267 при p = 0,000) и «Позор» (r = 401 при p = 0,000). Шкала «Управление чужими эмоциями» связана только со шкалой «Распознавание гнева» (r = 170 при p = 0,026), то есть респонденты при проявлении в отношении них агрессивных реакций, могут управлять эмоциональным состоянием другого человека, снимая негативные проявления. Однако интересным является тот факт, что испытуемые из стран Азии при распознавании гнева слабо контролируют собственную экспрессию (r = –197 при p = 0,010) и осуществляют контроль при «Распознавании радости» (r = 209 при p = 0,006).

Обратимся к изучению связей «Культурного интеллекта» с распознаванием эмоций. Особое внимание обращает на себя шкала «Метакогнитивный компонент», характеризующаяся сильными связями распознавания шкалы «Гнев» (r = 296 при p = 0,000), «Радость» (r = 190 при p = 0,013), «Грусть» (r = 355 при p = 0,000), «Страх» (r = 436 при p = 0,000), «Отвращение» (r = 351 при p = 0,000), «Позор» (r = 389 при p = 0,000). Таким образом, испытуемые из стран Азии особое внимание уделяют адаптации к новым социокультурным условиям, учатся распознавать и дифференцировать эмоции на лицах не только своей этнической группы, но и представителей других этносов. Они способны выстраивать новые когнитивные стратегии, позволяющие выработать правила и нормы поведения, приемлемые для новой инокультурной среды. Респонденты из стран Азии осознанно подходят к пониманию и принятию культурных особенностей и проявлений представителей других культур в процессе взаимодействия. Шкала «Когнитивный компонент» имеет единственную сильную связь с распознаванием шкалы «Гнев» (r = 203 при p = 0,008), что свидетельствует об имеющихся у респондентов знаниях относительно выражения данной эмоции и причинах ее появления на лицах представителей разных этносов. Другие шкалы, входящие в структуру базовых эмоций, не имеют статистически значимых связей с «Когнитивным компонентом», что может быть обусловлено отсутствием достаточных знаний о причинах возникновения эмоций и готовностью опытным путём прийти к этому знанию, оказавшись в инокультурной среде. Подтверждением данного умозаключения являются положительные связи «Мотивационного компонента» с распознаванием таких эмоций, как «Радость» (r = 167 при p = 0,029), «Позор» (r = 314 при p = 0,000), подчеркивающие готовность

респондентов направлять свою энергию на изучение культурно-специфических проявлений эмоций и традиций других культур. Отрицательные связи этот компонент культурного интеллекта имеет со шкалами «Грусть» (r = –179 при p = 0,019), «Отвращение» (r = –217 при p = 0,004), свидетельствующие о неприемлемости для респондентов проявления данных эмоций и изучения их этнопсихологических характеристик и особенностей функционирования. Однако «Поведенческий компонент» культурного интеллекта указывает на множественность положительных связей с распознаванием эмоций «Гнева» (r =354 при p = 0,000), «Грусти» (r = 252 при p = 0,001), «Страха» (r = 250 при p = 0,001), «Отвращения» (r = 335 при p = 0,000), «Позора» (r = 438 при p = 0,000), отражающих способность респондентов проявлять надлежащее поведение в ситуациях межкультурного взаимодействия, готовность к гибкому выбору поведенческих стратегий.

Сильные корреляционные связи со способностью распознавать эмоции были выявлены также в ряде шкал теста «Социального интеллекта». Первая шкала, соответствующая субтесту «История с завершением», отразила связи с распознаванием всех базовых типов экспрессии: «Гнева» (r =350 при p = 0,000), «Радости» (r = 157 при p = 0,040), «Грусти» (r = 316 при p = 0,000), «Страха» (r = 442 при p = 0,000), «Отвращения» (r = 426 при p = 0,000), «Позора» (r = 525 при p = 0,000), что подчёркивает способность респондентов предвидеть последствия тех или иных эмоциональных проявлений. Представители из стран Азии хорошо понимают чувства других, могут предугадать намерения участников коммуникации. При этом считывание эмоций с лиц субъектов взаимодействия становится маркером для выбора стратегии дальнейшего поведения, т. к. значимым является достижение поставленной цели. Респонденты хорошо ориентируются в невербальных сигналах участников общения и могут регулировать своё поведение в зависимости от ситуации и новых возникших обстоятельств. Обратимся ко второй шкале, раскрытой в субтесте «Группы экспрессии», связь которой прослеживается с распознаванием таких эмоций, как «Гнев» (r =389 при p = 0,000), «Грусть» (r = 389 при p = 0,000), «Страх» (r = 381 при p = 0,000), «Отвращение» (r = 537 при p = 0,000), отражающей способность респондентов правильно считывать данные эмоции и, оценивая состояние субъекта взаимодействия по невербальным проявлениям, выбирать стратегию поведения. Испытуемые из стран Азии достаточно чувствительны к восприятию чужих эмоций, что позволяет им лучше понимать состояние других людей, оценивать дальнейшие шаги сотрудничества с субъектами коммуникации. В азиатской культуре проявление эмоции позора считается неприемлемым, поэтому со шкалой «распознавание позора» статистически значимых связей не было обнаружено. Испытуемые данную эмоцию при

взаимодействии с представителями своей культуры стараются скрывать – следовательно, при считывании этой экспрессии на лицах европейцев возникают трудности. Четвёртая шкала, соответствующая субтесту «Истории с дополнением», статистически связана с ограниченным количеством распознаваемых эмоций: «Радость» (r = 239 при p = 0,002) и «Позор» (r = 296 при p = 0,000), отражает способность респондентов распознавать структуру межличностного взаимодействия в динамике. Таким образом, испытуемые изучают особенности проявления и развития данных эмоций, а затем строят коммуникацию так, чтобы имеющиеся пробелы во взаимодействии восполнить. В ситуации межнационального диалога респонденты из стран Азии не могут контролировать многие базовые эмоции других людей в процессе коммуникации, что подтверждают результаты теста «Эмоциональный интеллект».

Для изучения связи интеллектуальных оснований и распознавания эмоций респондентами из стран Азии был проведён факторный анализ с последующим варимакс-вращением. Было выделено 3 фактора, которые объясняют 70 % общей дисперсии признаков. В таблице представлены результаты факторного анализа.

Факторные нагрузки переменных

	Компонента		
	1	2	3
Распознавание гнева	,914	,168	,109
Распознавание грусти	,791	,315	,271
Распознавание страха	,787	,395	,274
Распознавание отвращения	,712	,053	,435
Распознавание позора	,694	,541	,170
Культурный интеллект (КИ)	,532	,004	,006
Эмоциональный интеллект	,129	,774	–,073
Распознавание радости	,307	,735	,157
С2 – способность правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям	,370	–,248	,763
С4 – –пособность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике	–,369	,534	,660
С1 - умение предвидеть последствия поведения	,383	,253	,579

В первый фактор, на который приходится 35,3 % дисперсии, вошли шесть переменных, одна из которых связана с общим уровнем культурного интеллекта, включающим способность личности вырабатывать правила социального взаимодействия, адаптировать стратегии поведения к инокультурной среде, использовать знания, связанные с правилами и нормами, принятыми в других культурах, концентрировать свою энергию на изучение этносов и новых социальных условий, проявлять вербальное и невербальное поведение в процессе мультикультурного взаимодействия. Пять других переменных связаны с распознаванием эмоций: гнева, грусти, страха, отвращения, позора.

Вошедшие в данный фактор переменные указывают на значимость связи культурного интеллекта и способности личности распознавать экспрессию на лицах других людей, принадлежащих как к собственной этнической группе, так и другим культурным сообществам.

Второй фактор (19,3 % дисперсии) объединяет две переменные, связанные с общим уровнем эмоционального интеллекта, т.е. способностью понимать и контролировать свои и чужие эмоции, регулировать собственную экспрессию, а также с распознаванием эмоции радости. Таким образом, для развития эмоционального интеллекта необходимо понимание и считывание экспрессии с лиц представителей как своей, так и других культур. Лучшего понимания респонденты из стран Азии добиваются при предъявлении эмоции радости. Распознавание других базовых эмоций требует большего времени и познавательной энергии.

Третий фактор (16 % дисперсии) объединяет три переменные: одна из них направлена на способность личности предвидеть последствия поведения, связанного с различными эмоциональными проявлениями, другая – с готовностью личности правильно определять состояния и чувства других людей по невербальным проявлениям, третья – отражает способность понимать причины поведения других людей в процессе межличностного взаимодействия и по необходимости перестраивать ситуацию, регулируя эмоциональные проявления. Все переменные относятся к социальному интеллекту, в структуру которого включены невербальные навыки.

Заключение

Студенты из стран Азии показывают способность контролировать и регулировать собственные эмоции, связанные с радостью, переживанием страха и позора. При этом для них характерно не проявлять и скрывать эмоцию «Позор», следовательно, и распознавание данной экспрессии на лицах моделей как азиатского, так и африканского, и европейского типов вызывает определенные трудности. Управление чужими эмоциями студентам дается непросто, за исключением проявлений гнева, когда респонденты стараются эмпирическим путем выбрать такие стратегии поведения, которые способны снизить негативный фон.

Студенты, принявшие участие в исследовании, ориентированы на познание и усвоение норм и правил, принятых в принимающей их культуре. Находясь в процессе адаптации, респонденты учатся применять разные модели поведения в ходе межличностного взаимодействия, предугадывать поступки других людей и их эмоциональные состояния. Стратегия, ориентированная на познание культурно-специфических особенностей представителей других этносов, даёт свои плоды. Общий уровень культурного интеллекта показывает

готовность респондентов не только распознавать базовые экспрессии, но и действовать в соответствии с культурным контекстом.

Результаты проведённого исследования подчеркивают взаимосвязь интеллектуальных оснований (культурного, эмоционального, социального интеллектов) с распознаванием эмоций по лицевой экспрессии. Теоретическая модель, построенная на данных основаниях, получила свое подтверждение в ряде пунктов: 1) структурные компоненты проявляются в стремлении студентов из стран Азии выбирать стратегии поведения, релевантные той культурной среде, где они проживают (социально-личностный), готовностью усваивать и использовать нормы поведения, принятые в принимающем обществе (деятельностный); 2) содержательные – отражают знание традиций и ценностей другой культуры, способность понять структуру межличностных взаимоотношений в динамике (когнитивный), адаптировать и подстраивать стратегии поведения к инокультурным особенностям (метакогнитивный), осуществить осознанный выбор стратегии поведения в коммуникации с другим этнофором (поведенческий); 3) функциональные-раскрывающие способности респондентов адаптироваться к новой этнокультурной среде (функция адаптации), понимать и контролировать собственные эмоции, а также регулировать некоторые эмоциональные проявления представителей других этносов (регулирующая), способность предсказывать эмоциональные состояния других людей и их поведенческие реакции (антиципации). Динамическая составляющая теоретической модели подтверждается (на азиатской выборке) связью распознавания базовых эмоций с общим уровнем культурного и эмоционального интеллектов, подчеркивая значение процессуальности в межличностном взаимодействии и потребности в познании особенностей других культур.

Список литературы

1. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности // Социальная психология личности / отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1979. С. 35–63.
2. Куницына В.Н. Межличностное общение. М.: Погольша. СПб.: Питер, 2002. С. 469–474.
3. Люсин Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
4. Савенков, А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология: Журн. Высшей школы экономики, 2005. Т. 2. № 4. С. 94–101.
5. Ang S., Van Dyne L. Theory, measurement and applications / Handbook on cultural intelligence. N. Y.: Armonk, M. E. Sharpe, 2008.
6. Ascalon M. A., Schleicher D. J., Marise P. B. Cross-cultural social intelligence // Cross-cultural management // An inter. J., 2008. V. 15. №. 2. P. 109–130.
7. Brislin R. Cross- Encounters: Face-toface Interaction. Elmsford. N.Y.: Pergamon, 1981.
8. Cushner K., Brislin R.W. Intercultural Interactions: A Practical Guide. Thousand Oaks, C. A.: Sage, 1996.

9. Ekman P. (1982). Methods for Measuring Facial Action / eds. K. R. Scherer, P. Ekman // Handbook of methods in nonverbal behavior research, 1982. P. 45–90.
10. Gardner H. Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. N.Y.: Basic Books, 1983.
11. Mayer J. D. A field guide to emotional intelligence // Eds. Ciarrochi J.D., Forgas J. P., Mayer J. D. // Emotional intelligence in everyday life. Philadelphia: P. A., 2001. P. 3–24.
12. Mischel W. Toward a cognitive social learning reconceptualization of Personality // Psychological Review, 1973. 80. P. 252–283.
13. O'Sullivan M., Guilford J. P., DeMille R. The measurement of social intelligence. Reports from the psychological laboratory. L.A.: University of Southern California, Prentice-Hall, 1965. № 34.
14. Ruben B.D., Kealey D. J. Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural Adaptation // Intern. J. of intercultural relations, 1979. № 3. P. 15–47.
15. Steven J. Stein, Ph. D., Howard E. Book, M. D. The EQ Edge: emotional intelligence and your success // Stoddart Publishing Co. Limited, 2000.
16. Thomas D. et al. Cultural intelligence. Domain and assessment // Intern. J. of cross cultural management. 2008. V. 8 (2). P. 123–143.
17. Vernon P. E.Some characteristics of the good judge of personality // J. of social psychology. 1933. 4. P. 42–45.

INTELLECTUAL FOUNDATIONS FOR EMOTION RECOGNITION AMONG ASIAN STUDENTS

N.B. Karabuschenko, T.V. Chkhikvadze, T.S. Pilishvili

RUDN University, Moscow

The article presents a theoretical analysis of psychological studies of different types of intelligence. The models of intelligence, structural components, criteria for studying social, emotional, cultural types of intelligence and their connection with emotion recognition by representatives of different ethnic groups are revealed. The author developed a theoretical model of intellectual foundations for emotion recognition. It includes structural and meaningful components, dynamic and procedural components and functions.The results of the empirical correlation study of three types of intelligence withemotion recognition on the example of face expression among their ethnic group and other ethnophores are presented. The study was conducted on a sample of respondents from Asian countries (China, Mongolia, Korea, Vietnam). Empirical data allowed to verify some aspectsof the theoreticalmodel.
***Keywords**: social intelligence, types of emotional intelligence, emotion recognition, expression, ethnophores.*

Об авторах:

КАРАБУЩЕНКО Наталья Борисовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6); e-mail: n_karabushenko@inbox.ru

ЧХИКВАДЗЕ Тинатин Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6); e-mail: chkhikvadze-tv@rudn.ru

ПИЛИШВИЛИ Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6), e-mail: pilishvili-ts@rudn.ru

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.99: 331

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ КАДРОВОЙ РАБОТОЙ НАУЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

И.В. Гайдамашко, М.А. Войтикова

МИРЭА – Российский технологический университет, г. Москва

Представлены результаты исследований главных психологических детерминантов эффективного управления кадровой работой научной организации. Проанализировано состояние проблемы исследований, выявлены главные психологические детерминанты. Отмечена роль психологической компетентности кадровых работников, которая является основанием развития необходимых профессионально важных качеств: способности к прогнозированию, рефлексивности, толерантности к неопределенности. Показана ведущая роль определения мотивации научной деятельности и ресурсности научных работников для управления кадровой работой.

Ключевые слова: *научная организация, кадры, управление кадровой работой, мотивация, рефлексивность, толерантность к неопределенности, мотивация научной деятельности, ресурсность.*

Поставленные задачи вхождения нашей страны в число наиболее развитых стран мира безусловно требуют повышения уровня научного и технологического обеспечения производства и управления. В этом деле важная роль принадлежит научным организациям страны, которые должны создать научный фундамент необходимых преобразований.

Эффективность деятельности научных организаций во многом определяется не только их финансовым и техническим обеспечением, но и уровнем профессионализма научных кадров, их направленностью на решение прорывных проблем. Об этом хорошо сказал основатель и президент «Сони-корпорейшн» Акио Морита, признанный лучшим менеджером XX века: «...никакая теория, программа или правительственная политика не смогут сделать предприятие успешным. Это могут сделать только люди. Поэтому им и нужно уделять первоочередное внимание» [10, с. 126]. Его инновационная деятельность и достигнутые результаты являются главным доказательством результативности такого подхода, в котором основное внимание уделялось кадрам организации. Таким образом, модернизация и прогрессивные преобразования в стране возможны в случае, если их будут осуществлять компетентные, настроенные на достижение поставленных целей кадры, обладающие особыми психологическими характеристиками. Это в полной мере относится к кадрам научных

организаций. Рациональное использование и преумножение ресурсов «человеческого фактора» научных организаций является важным долгосрочным условием эффективности их деятельности и конкурентоспособности. Такая позиция соответствует указу Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 года № 642 «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». В нём отмечается, что одним из основных направлений реализации государственной политики в области научно-технологического развития Российской Федерации является повышение уровня кадрового обеспечения научных организаций, создания условий для плодотворной научной деятельности, внедрения научных достижений в практику.

Рациональное использование и преумножение «человеческих» научных организаций во многом определяется эффективностью кадровой работой в них и *управлением* кадровой работой. Управление кадровой работой является важной составной частью общего управления научной организацией, поэтому цели управления кадровой работой должны соответствовать стратегическим и текущим целям работы организации и ее развития. Управление кадровой работой научной организации направлено в первую очередь на повышение уровня кадрового потенциала. Это направление особенно нуждается в научном, прежде всего психологическом обеспечении. В прикладных психологических исследованиях изучались конкретные виды кадровой работы, оценка и аттестация управленческих кадров (А.В. Беляев, М.В. Крамчанинова, В.Г. Зазыкин, Л.В. Свиридова, Е.А. Смирнов, Ю.В. Синягин), отбор и подбор кадров (И.В. Бизюкова, О.Н. Гончаров, А.С. Огнев, В.А. Сулемов). Исследовались психологические аспекты профессиональной управленческой карьеры (Е.В. Дьячкова, В.Г. Зазыкин, И.П. Лотова, Е.А. Могилевкин, О.В. Москаленко и др.), формирование кадрового резерва (Т.В. Ковалева, Н.В. Микитюк, С.П. Чередник и др.). Разрабатывалась проблема психологического инструментального обеспечения и сопровождения кадровой работы (Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, Э.Н. Рзаева, А.А. Суворова и др.). Осуществлялись исследования личностно-профессиональных качеств, психологической компетентности специалистов и руководителей кадровых служб (А.Н. Блинков, И.Н. Дроздов, Е.А. Зубарев и др.). Разрабатывались психологические основания управления кадровой работой (Е.В. Дьячкова, С.С. Жидаев, С.Н. Ситник и др.). Психологические проблемы управления кадровой работой научных организаций до недавнего времени практически не разрабатывались. Сейчас эти проблемы нашли свое отражение в научных исследованиях [1; 2; 3; 5; 12 и др.].

Кадровая работа и управление кадровой работой научных организаций имеют значимые отличия от подобной работы в других организациях [4]. Научные кадры как объекты управления отличаются высоким уровнем психологической сложности, которая обусловливается

рядом причин: психологической сложностью самих научных работников; творческим характером их деятельности; наличием в научной организации влиятельных неформальных референтных групп; комплексностью исследований, куда включены специалисты различного профиля, для которых характерно проявление научного редукционизма; наличием сильной внутренней конкуренции, часто имеющей конфликтогенный характер (А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский, Е.Н. Богданов и др.).

Психологическая сложность научных работников также связана с высоким уровнем субъектности, самостоятельности и активности (А.К. Маркова), позитивным отношением к новизне, увлечённостью идеями, потребностью в признании достижений, высокой мотивацией своей научной деятельности, наличии «кровной» идеи (D. Busse). Сильно развита способность к самомотивации, произвольной саморегуляции, упорству и целеустремленности (В.Г. Зазыкин). Отмечено, что у научных работников часто встречаются психические акцентуации: шизоидность, паранойяльность, маниакальность, которые выражены умеренно, находятся под сознательным контролем, поэтому могут являться психологическими профессионально важными качествами (Н.И. Конюхов). Представители технического или естественнонаучного творчества отличаются прагматичностью направленности, аналитическими особенностями, нацеленностью на внешние объекты, более сильными волевыми качествами и целеустремленностью, организаторскими способностями, жёсткостью и даже агрессивностью в отстаивании своих идей (Я.А. Пономарёв).

Психологическая сложность научных работников обусловливает преобладание недирективных и неадминистративных форм управления, приоритет партнёрских отношений, необходимость воздействия на мотивационно-смысловую сферу, управление интересами и пр.

Проведённый теоретический анализ проблемы, анализ и обобщение опыта работы кадровых служб показал, что кадровая работа в научной организации обладает системными свойствами и является подсистемой управляющей системы. Системообразующий кадровый фактор связан с «образом-целью» состояния кадрового потенциала организации (желаемый уровень профессионализма кадров и руководителей, динамика личностно-профессионального роста, обеспечивающие эффективную деятельность реальных и перспективных условий деятельности). Сличение текущего состояния кадрового потенциала с «образом-целью» является основой для планирования кадровой политики и осуществления кадровой работы.

Отмеченные психологические особенности научной организации и научных сотрудников требуют психологического обеспечения кадровой работы и управления кадровой работой в научных организациях. Эта масштабная проблема имеет различные пути решения. Один из них – определение *психологических факторов* повышения

эффективности управления кадровой работой, главные из которых являются детерминантами, то есть оказывают решающее влияние.

В процессе проведённого анализа состояния проблемы исследований были выявлены главные психологические детерминанты, повышающие эффективность управления кадровой работой научной организации: высокий уровень психологической компетентности и профессионально важных качеств (способности к прогнозированию, рефлексивности, толерантности к неопределённости) специалистов и руководителей кадровых служб; всесторонний учёт психологических особенностей научных работников и в первую очередь мотивации научной деятельности, ресурсности, отношения к новизне; освоение алгоритмов управления и новых кадровых технологий.

Результаты проведённого анализа проблемы создали необходимые основания для эмпирического исследования, которое проходило поэтапно. На первом этапе исследовалась психологическая компетентность руководителей и специалистов кадровых служб. Основным методом исследования было выбрано анкетирование. В анкетировании приняло участие 112 специалистов кадровых служб (специалисты по кадрам, менеджеры по персоналу, специалисты по управлению персоналом и др.). Среди них женщин – 67 %, мужчин – 33 %. Распределение респондентов по стажу работы в кадровых подразделениях научных учреждений: меньше 3 лет – 20 %; 3–5 лет – 33 %; 5–10 лет – 19 %; 10–15 лет – 12 %; свыше 15 лет – 16 %. Никто из них не имел базового психологического образования.

Установлено, что уровень психологической компетентности у большинства специалистов средний или недостаточный. У специалистов кадровых служб научных организаций отмечено проявление гало-эффекта при межличностном восприятии. Заметно влияние гендерных аспектов восприятия, особенно когда речь идет об умении произвести благоприятное первое впечатление, обаянии (это проявилось у молодых специалистов-женщин, у которых недостаточный опыт работы в кадровых службах). Выявлено преувеличение значимости природных (биологически обусловленных) свойств, недооценка влияния социальных факторов.

Далеко не все специалисты кадровых служб могут извлекать психологическую информацию из кадровых документов (личного листка по учёту кадров, автобиографии и пр.), использовать психобиографический метод и неинструментальную психологическую диагностику. Распределение ответов было следующим: не умеют – 8 %; в какой-то мере – 74 %. Многое здесь зависело от опыта работы.

При познании психологических особенностей человека сотрудники кадровых служб ориентируются прежде всего на отдельные броские признаки, которые могут быть связаны с ролевым поведением, что снижает точность оценки психологических характеристик. Лишь 8 %

респондентов ориентируются на систему признаков.

Большинство опрошенных считают, что для современной кадровой работы, рационального управления человеческими ресурсами им необходимы систематизированные психологические знания, особенно по прикладным направлениям психологии, и психологические умения: 56 % ответов «да», 31 % ответов «в значительной мере», 8 % ответов «пожалуй». Лишь 5 % считают, что такие знания и умения не являются обязательными. Главными путями обретения психологических знаний и умений кадровыми работниками были названы профессиональная переподготовка (41 %), целевое повышение квалификации (54 %).

В эмпирическом исследовании профессионально важных качеств (ПВК) приняли участие кадровые специалисты, работающие в научных и образовательных организациях, а также научные сотрудники, руководители структурных подразделений, осуществляющих кадровую работу (n = 134, средний возраст – 42,5 года, женщин – 85,8 %). Кроме того, в исследовании участвовали кадровые работники, работающие в коммерческих и государственных организациях (n = 124, средний возраст – 47,1 года, женщин – 80,6 %), проходившие целевое повышение квалификации на базе МИРЭА – Российский технологический университет.

Кадровые работники с помощью метода контрастных групп были разделены на группы высокоэффективных и низкоэффективных. Все они прошли психологическое тестирование по методикам определения способности к прогнозированию Л.А. Регуш [16], рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономарева [9] и толерантности к неопределенности Е.Н. Осина [11]. Кроме того, их профессиональная эффективность была оценена непосредственными руководителями с помощью разработанных критериев [12]. Оценивание происходило коллегиально в ходе обсуждения.

Высокоэффективные кадровые работники научных организаций обладают хорошими *прогностическими* способностями (13,59 балла), что выше, чем у кадровых работников других организаций (12,77 балла). Это позволяет им делать точные психологические прогнозы роста, деятельности, поведения и отношений сотрудников научной организации. Низкоэффективные, соответственно, – 5,75 и 8,67 балла.

Высокоэффективные сотрудники кадровых служб отличаются высоким уровнем *рефлексии* – 170,74 балла и 167,8 баллов у работников ненаучных организаций. Низкоэффективные – средним уровнем рефлексии, то есть 134,32 и 135,0. При этом уровень проспективной рефлексии, то есть рефлексии прошлого опыта, – 35,26 и 35,89 балла и 30,96 и 32,33 балла. Рефлексия прошлого опыта при определённых условиях может рассматриваться как профессионально важное качество специалистов кадровых служб. Уровень ситуативной рефлексии – 34,30 и 32,83 балла и 31,11 и 31,58 балла. Это также может свидетельствовать о том, что ситуативная рефлексия при определённых условиях может

являться профессионально важным качеством кадрового работника. Уровень перспективной рефлексии – 51,22 и 49, 51 балла и 34,51 и 34, 88 балла. Это позволяет считать данный вид рефлексии профессионально важным качеством, обеспечивающим успешность кадровой работы. Уровень коммуникативной рефлексии – 49,96 и 49,57 балла и 38,04 и 36,21 балла. Коммуникативная рефлексия также является профессионально важным качеством кадровых работников организаций.

Толерантность к неопределённости. В психологических исследованиях было показано, что средний уровень толерантности к неопределённости составляет примерно 47,4 балла. В соответствии с этим высокоэффективные кадровые работники обладают средним уровнем толерантности к неопределённости – 47,89 и 48,91 балла, в то время как у неэффективных кадровых работников уровень толерантности к неопределённости ниже среднего – 33,18 и 36,04. Это позволяет сделать вывод, что толерантность к неопределённости для кадровой работы является необходимым, но не первостепенным качеством.

С толерантностью к неопределённости связано и отношение к новизне. Положительное отношение к новизне характерно для высокоэффективных кадровых работников как в научных, так и в иных организациях (18,96 и 17,40 балла). Работа в научных организациях вообще имеет инновационный характер. Соответственно, у всех формируется позитивное отношение к новизне. У низкоэффективных кадровых работников – 8,11 и 9,25 балла. Вероятно, это связано с узким спектром их работы по старым кадровым технологиям с преобладанием документооборота.

Для высокоэффективных кадровых работников в целом характерно наличие как сил когеренции (когерентности), которые позволяют ПВК быть целостными, так и умеренных сил дивергенции системы, которые позволяют ПВК действовать независимо друг от друга. В целом индекс организованности системы имеет положительные значения, система ПВК целостна, способна к внутренней организации и целенаправленному функционированию в направлении достижения поставленных целей, т.е. осуществления кадровой работы.

Исследовались особенности *мотивации* и *ресурсности* научных работников научных организаций. Известно, что мотивация творческой деятельности, в том числе научного творчества, является одним из главных факторов результативности такой деятельности [8; 15 и др.]. Мотивация тесно связана с самореализацией личности, то есть наименее удовлетворенной потребностью, отсюда ее столь высокая значимость. Особое значение она имеет при реализации творческих масштабных проектов, позволяет осуществлять деятельность с высоким элементом неопределённости по отношению к успешности результата. Именно поэтому мотивация научной деятельности и ее оценка важны при организации многих форм кадровой работы, в частности подбора кадров,

личностно-профессионального развития, карьерного продвижения и др.

В психологическом исследовании мотивации научной деятельности приняли участие научные сотрудники, которые принимались на работу в различные научные организации (31 чел.). Основным методом исследования являлась методика мотивации научной деятельности Т.В. Разиной [15], позволяющая оценить значимость и силу десяти важнейших мотивов научной деятельности, а также структурные характеристики системы мотивации научной деятельности. Помимо данной методики применялось экспертное оценивание по тому или иному кандидату.

По результатам первого «замера» мотивации научной деятельности (МНД) было установлено, что по критерию силы мотивов научной деятельности все научные сотрудники, поступавшие на работу, могут быть разделены на три большие группы.

Первая группа – те, у которых в МНД доминируют специфически-научные, смысловые мотивы: внутренний, познавательный и ценностный. При этом достаточной силой обладает либо мотив достижений, либо рефлексивный мотив, которые, по-видимому, обеспечивают научную деятельность соответствующей отдачей и результативностью.

Вторая группа – сотрудники, ориентированные на внешнюю мотивацию (материальные стимулы, статус, дополнительные преимущества), мотивацию достижений и мотивацию конкуренции. Это группа неспецифических мотивов обеспечивает научную деятельность «требуемой энергией», и иногда в неё включается один какой-либо смысловой мотив.

Третья группа сотрудников – те, у которых нет ярко выраженных доминирующих мотивов и абсолютная сила мотивации невысока. В силу этого типичную структуру для данной группы выделить не удалось.

Через год у научных работников первой группы система доминирующих мотивов практически не изменилась как в показателях абсолютной силы, так и в структурных характеристиках: $\chi^2 = 0{,}324$ при $p = 0{,}201$. У научных сотрудников, в структуре личности которых доминируют специфически-научные, смысловые мотивы (внутренний, познавательный и ценностный), велика вероятность достаточно устойчивой структурой мотивации научной деятельности. Это говорит об их личностной и профессиональной зрелости и готовности осуществлять научно-исследовательскую работу ради субъективно и объективно значимого научного результата.

У второй группы структура МНД через год не поменялась ($\chi^2 = 0{,}123$ при $p = 0{,}523$), но снизилась абсолютная сила мотивов. Таким образом, научные сотрудники, у которых доминировали мотивы-стимулы, в ходе работы демонстрируют снижение силы ряда важных научных мотивов, значительно слабее по своей силе у них стали смысловые мотивы – внутренний и ценностный, а также слабее стали мотивы-стимулы – внешний, достижений и рефлексивный. Отсутствие смысловой насыщенности

научной деятельности приводит к быстрому истощению мотивов-стимулов.

У третьей группы структура МНД через год также не поменялась (χ^2 = 0,567 при p = 0,070), однако значение χ^2 позволяет предположить наличие тенденций к смене структуры системы МНД. Это говорит о происходящих качественных изменениях в системе МНД данных сотрудников.

Таким образом, в научной организации при отборе на работу научных сотрудников в ситуации, когда кадровый работник должен принимать решение самостоятельно, целесообразно провести диагностику мотивации научной деятельности, что позволит, во-первых, оценить текущий мотивационный потенциал сотрудника, а во-вторых, спрогнозировать, каким образом сотрудник будет проявлять себя в дальнейшем. На основании такой диагностики при необходимости можно будет спланировать мероприятия по адаптации и включению в коллектив предполагающие воздействия на систему мотивации научной деятельности либо её отдельные мотивы. Диагностика мотивации научной деятельности, таким образом, – ещё один важный показатель в процессе отбора кандидатов на научные должности.

Определение ресурсности научных работников осуществлялось с помощью метода экспертного оценивания, которое базировалось на результатах прикладных исследований [6; 7; 13; 14 и др.]. Оценку давали их руководители исходя из имеющегося опыта управления научной работой и личного опыта научной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют, что для научных сотрудников, у которых доминируют смысловые мотивы, характерно наращивание ресурсных возможностей, в частности творческого потенциала. Для научных сотрудников с доминированием материальных, карьерных и конкурентных мотивов характерно, наоборот, снижение ресурсности, правда, всё же не для всех сотрудников этой группы. Для сотрудников с изначально низкой мотивацией ресурсы оценивались как невысокие. Отмечено снижение потенциала. Однако у части сотрудников, у которых развились смысловые мотивы, ресурсность имела тенденцию к повышению.

Наконец, *алгоритмические* аспекты управления кадровой работой научной организации должны учитывать особенности деятельности ее субъекта, т. е. руководителя кадрового подразделения. Необходимо учитывать не только особенности научных кадров организации, использовать разнообразную психологическую информацию о них, но и знать психологические особенности самих кадровых работников. Отсюда и выбор вида и интенсивности управленческого воздействии. Руководитель кадрового подразделения организации должен иметь устойчивую направленность на конструктивные взаимодействия и совместную деятельность [5].

В решении задачи разработки алгоритмических аспектов управления кадровой работой научной организации возможна преимущественная опора на формальный и содержательный подходы.

Формальный подход управления кадровой работой научной организации базируется на представлении психологической структуры управленческой деятельности (Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.). Это позволяет опираться на известные психологические концепции структуры деятельности.

Реализация формального подхода включает ряд типовых этапов: общий анализ текущего состояния кадрового состава организации в соответствии с перспективами ее развития и взаимодействий по обоснованным критериям и показателям; формирование цели, то есть перспективного состояния кадрового состава организации (желаемого состояния) в соответствии с целями развития организации; разработка базисных принципов кадровой политики и работы в соответствии с целью; сравнение текущего состояния кадрового состава с планируемым, определение отличий; мобилизация управленческих ресурсов для устранения отличий; использование управленческих и кадровых воздействий для устранения отличий; текущий контроль процесса управления, внесение в случае необходимости коррективов.

Кадровые ресурсы могут быть как внешними, так и внутренними. Внешние кадровые ресурсы связаны с подбором кадров в соответствии с планами перспективного кадрового состава организации. Внутренние кадровые ресурсы обусловлены личностно-профессиональным ростом сотрудников организации, их должностной и профессиональной карьерой. В этом случае важной функцией управления является формирование кадрового резерва, планирование их роста и карьеры.

Содержательный подход в алгоритмизации управления кадровой работой научной организации может проявляться в двух аспектах: 1) отражение психологического содержания всех компонентов управления кадровой работой как деятельности; 2) создание информационной основы управления кадровой работой, т. е. использование информации о психологических особенностях научных кадров, специалистов кадровой работы (специальных знаний, умений, качеств, отношений и пр.).

Таким образом, на теоретическом и эмпирическом уровне были выявлены и изучены главные психологические факторы эффективного ведения кадровой работы и управления кадровой работой научной организации.

Список литературы

1. Войтикова М.А. Влияние эмоционального интеллекта на успешность управления научной организацией // Человеческий капитал. 2017. № 12 (108). С. 36–40.
2. Войтикова М.А. Особенности психологического обеспечения управления кадровой работой научной организации на современном этапе // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 1 (45). С. 154–164.
3. Войтикова М.А. Психолого-педагогические особенности научной деятельности в цифровой среде // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 5–2. С. 13–16.

4. Гайдамашко И.В. Психологические аспекты развития профессиональной компетентности руководителя образовательной организации // Совр. психология. 2014. № 2. С. 2.
5. Гайдамашко И.В., Зазыкин В.Г., Пугачева Е.В. Психологические инварианты профессионализма руководителей. М.: ИЦ РГУ нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина, 2018. 209 с.
6. Жемерикина Ю.И., Гайдамашко И.В., Пугачева Е.В. Безопасность личности в контексте её психической устойчивости // Евразийский союз учёных. 2015. № 2–4 (11). С. 112–114.
7. Зазыкин В.Г., Секач М.Ф., Гайдамашко И.В. К проблеме безопасности психосферы человека // Человеческий капитал. 2016. № 9–2 (93). С. 41–44.
8. Каверин С.Б. Мотивация труда. М.: ИП РАН, 1998. 224 с.
9. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
10. Морита А. Сделано в Японии. М.: Прогресс, 1990. 408 с.
11. Осин Е.Н. Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределённости Д. Мак Лейна // Психол. диагностика. 2010. № 2. С. 65–86.
12. Пугачева Е.В., Войтикова М.А. Теоретические подходы к исследованию психологического обеспечения управления кадровой работой научной организации // Рос. психол. журн. 2018. Т. 15. № 2. С. 169–189.
13. Пугачева Е.В. Теоретические аспекты профессиональной надёжности работника в организации // Социальная психология. 2013. № 1. С. 2–6.
14. Пугачева Е.В. Современные тренды психологического развития потенциала личности // Вестн. обл. филиала Моск. ун-та МВД РФ им. В.Я. Кикотя. Старотеряево. 2016. С. 197–198.
15. Разина Т.В. Структурно-функциональная организация и генезис мотивации научной деятельности: дис. … д-ра психол. наук. Ярославль, 2016. 612 с.
16. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. 352 с.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF PERSONNEL WORK OF THE SCIENTIFIC ORGANIZATION

I.V. Gaidamashko, M.A. Voytikova

MIREA – Russian technological University, Moscow

Results of researches of the main psychological determinants of effective management of personnel work of the scientific organization are presented. The state of the research problem is analyzed, the main psychological determinants are revealed. The role of psychological competence of personnel workers, which is the basis for the development of the necessary professionally important qualities – the ability to predict, reflexivity, tolerance to uncertainty. The leading role of defining the motivation for scientific activity and resourcefulness of scientific workers in management of personnel work is demonstrated.

Keywords: *scientific organization, personnel, personnel management, motivation, reflexivity, tolerance to uncertainty, motivation of scientific activity, resourcing.*

Об авторах:

ГАЙДАМАШКО Игорь Вячеславович – академик Российской академии образования, доктор психологических наук, заведующий кафедрой гуманитарных и общественных наук ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, Москва, пр-т Вернадского, 78); e-mail: gajdamashko@mirea.ru

ВОЙТИКОВА Марина Андреевна – аспирант ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, Москва, пр-т Вернадского, 78); e-mail: marina.voytikova@yandex.ru

УДК 005.32 : 316.62

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Е.А Евстифеева, С.И. Филиппченкова, Е.В. Балакшина

Тверской государственный технический университет

Рассматривается проблема эффективного руководства кадрами, особенностей учета психологических детерминант управления организационным поведением. Раскрывается специфика и сущность управленческой деятельности с позиций отечественной науки, уделяется внимание вопросам кадрового резерва, необходимого для её эффективной реализации. Выделяются основные критерии для проведения психологического отбора на руководящую должность. Приводятся результаты психодиагностического обследования трудового коллектива, раскрывающего паттерн количественных и качественных характеристик, оценивающих успешность руководителя.

Ключевые слова: *кадровый резерв, организация, организационное поведение, управление, управленческий потенциал, управленческая деятельность.*

Современная организация представляет собой сложный социальный объект, обладающий особой структурой и объединяющий людей разной профессиональной направленности, главным вектором которых является достижение общих целей, поддержание экономического благополучия. Традиционно особенности протекания внутренних и внешних процессов в организации изучаются такими дисциплинами, как теория организации, психология управления персоналам, организационная психология, психология организационного управления, социология управления и др. Широкий интерес к проблемам организации со стороны многих научных дисциплин способствует наличию разных вариантов её толкования.

Теоретическое обоснование

Так, согласно В.Н. Сагатовскому, организация представляет собой (от греч. *organon* – орудие, инструмент) процесс достижения единства сущего относительно определённого качества при наличии изменений и неопределённости, а также результат этого процесса. Упорядочивая многообразие сущего, организация позволяет сохранить заданное качество или обеспечить изменение или развитие с определённой направленностью…» [7, с. 79].

С психологической точки зрения организация – это «дифференцированное и взаимно упорядоченное объединение индивидов и групп, действующих на базе общих целей, интересов и программ» [8, с. 146].

В литературе выделяют организации двух типов: формальные и неформальные. В первом случае эффективность деятельности поддерживается совпадением-расхождением интересов работников с

закреплёнными за ними должностными функциями, степенью их выраженности. При этом активное взаимодействие персонала поднимает ряд проблем, связанных с построением организационных отношений, принятием или неприятием утвержденных моделей поведения, закрепленных корпоративной культурой. В связи с этим необходимо прослеживать развитие социально-психологических феноменов организации (мотивация, межличностные отношения, лидерство), а также возможности управлять этими процессами. Следовательно, качественное управление обеспечивается не только учётом основного курса, целей организации, решением её основных задач, но и управлением человеческими ресурсами, включающим следующие сферы деятельности: набор и аттестация персонала, адаптация вновь поступивших сотрудников, организация трудовых условий, налаживание коммуникационных каналов, мотивирование и стимулирование персонала. Реализация данных функций на соответствующем уровне, опыт в данной сфере позволяют оценивать кадровый резерв организации – как претендентов на должность, так и перспективы работников со стажем.

Указанные особенности отражают специфику (сущность) управленческой деятельности: «…она предстает как качественно своеобразный тип деятельности, синтезирующий два других основных типа деятельности (индивидуальную и совместную)» [2, с. 42]. Действительно, исполнение поставленных задач руководителей, а также достижение целей происходит не посредством простой кооперации, а достигается через синтез индивидуальной и совместной деятельности.

Сложность выполняемых руководителем функций (контроль, планирование, администрирование, мотивация, руководство) требует особой подготовленности и высокого уровня профессиональной компетентности [1; 4].

Важное место в структуре профессиональной компетентности помимо необходимых знаний, навыков, опыта работы занимают психологические характеристики, напрямую влияющие на успешность управленца. Проведение своевременной диагностики комплекса психологических качеств психологической (или кадровой) службой может способствовать построению эталонной модели, отражающей профессионально важные качества, составляющие основу управленческого потенциала.

Организация эмпирического исследования

Опираясь на вышеизложенное, *целью* представленной работы является определение совокупности оптимальных количественных и качественных характеристик управленческого состава для обеспечения благоприятной среды, в которой реализуется трудовой потенциал.

Предмет исследования – социально-психологические показатели готовности к управлению организационными структурами разного

уровня, позволяющие оценить эффективность деятельности сотрудника на руководящей позиции.

Эмпирический объект исследования: в качестве обследуемого контингента выступили сотрудники ТвГТУ в количестве 52 человек (выборка с преобладанием представителей мужского пола).

Гипотеза исследования: своевременная оценка фактического кадрового потенциала работников способствует грамотной оценке качества персонала, а также решает проблему подбора кадров на вакантные должности.

Методики исследования: 1. Готовность к риску (PSK) Шуберта [6, с. 549–557]. Инструментарий методики позволяет выявить степень готовности к принятию рисковых решений, а также показывает, насколько риск необходим и целесообразен. 2. Диагностика менеджерского потенциала. Применение данного вида психодиагностического инструментария определяет готовность сотрудника к руководству трудовым коллективом и даёт возможность раскрыть индивидуально-психологические особенности, связанные с успешностью управленческой деятельности, лидерскими качествами [5]. 3. Многоуровневый опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин) [6, с. 632–634]. Назначение – проведение оценки адаптационных возможностей с учётом социально-психологических и психофизиологических характеристик.

Математическая обработка психодиагностических данных проводилась в SPSS 17.

Аппаратурный комплекс: программный психодиагностический комплекс «Мультипсихометр».

Результаты исследования

Психодиагностические данные оценки степени готовности к риску показало, что для 50 % (26 чел.) выборки нехарактерно принимать рисковые решения. Данная особенность характерна для работников с большим профессиональным и жизненным опытом, желанием избежать неприятностей. Для 32,6 % (17 чел.) респондентов свойственно принимать нестандартные, рисковые решения только в крайних случаях (средний уровень выраженности качества). В группе также присутствуют испытуемые с высокой готовностью к риску, которая выступает своеобразным механизмом защиты в виде избегания неудач 3,8 % (2 чел.). Респонденты с промежуточными «формами» склонности к риску (чуть выше среднего или чуть ниже среднего) составляют 15,3 % (8 чел.) от всей выборки. Разнородность показателей объясняется принадлежностью участников исследования к разным возрастным категориям и трудовым стажем.

Оценка адаптационных возможностей кадрового состава оценивалась по следующим критериям: нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, моральная нормативность, личностный адаптивный потенциал.

Согласно полученным данным, респонденты обладают хорошей поведенческой регуляцией, склонны к адекватному оцениванию своих возможностей и реально воспринимают окружающую действительность. Всё перечисленное указывает на стабильный уровень нервно-психической устойчивости (рис. 1).



Рис. 1. Уровень развития адаптивных склонностей.

Уровень развитости коммуникативных способностей выше средней статистической нормы, что свидетельствует о наличии навыков построения делового общения, необходимых для налаживания контактов с коллегами, а также об отсутствии желания конфликтовать или замыкаться в себе. Респонденты придерживаются всех норм, установленных в организации, соблюдают корпоративную этику. Демонстрируют тактичность и терпимость при взаимодействии с разными категориями посетителей, адекватно оценивают своё место и занимаемую роль в организации.

Полученные результаты позволяют оценить и личностный адаптационный потенциал сотрудников ТвГТУ. Испытуемые способны легко адаптироваться к новым нестандартным условиям, быстро ориентируются в трудных ситуациях, применяют гибкие стратегии поведения в общении с новыми сотрудниками, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Эффективность адаптации поддерживается реальностью восприятия своих социальных связей и возможностей, осознанием мотивов поведения.

Оценка управленческого потенциала была проведена через оценивание социально-психологических характеристик, разделённых на три ведущих блока: «Управленческие компетенции», «Управленческие навыки», «Социальное взаимодействие».

Блок «Управленческие компетенции» представлен следующими базовыми характеристиками: планирование, делегирование, духовный настрой, мотивация целей, контролирование деятельности и времени (рис. 2).

Данные представленные демонстрируют уровень развитости ключевых компетенций руководителя. Как видно, весь паттерн характеристик соответствует среднему уровню выраженности качества (норма). Респонденты способны эффективно управлять коллективом, добиваться высокого качества выполняемой подчинёнными работы.

Уверенно осуществляют контроль, ставят перед собой и коллективом долгосрочные цели, мотивируют сотрудников на их достижение. Общий настрой – позитивный.

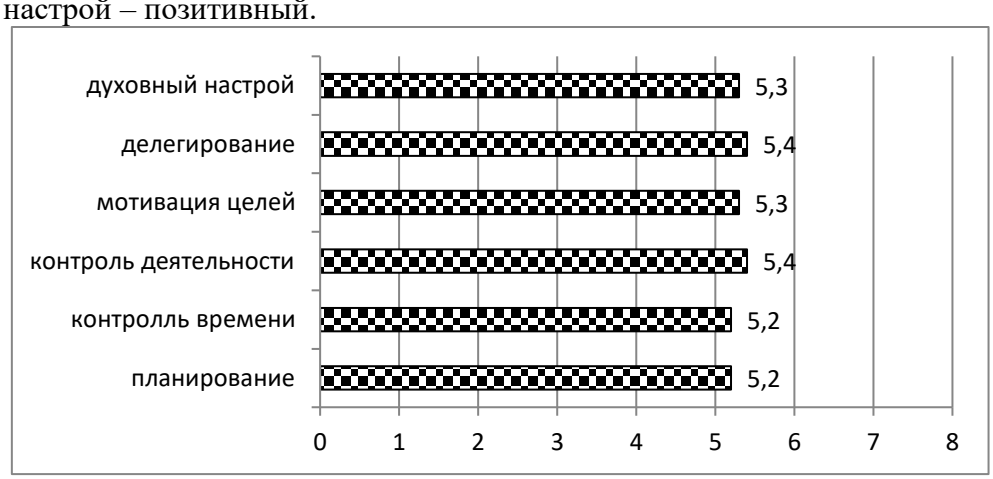


Рис. 2. Профиль уровня выраженности управленческих компетенций.

Управленческая деятельность – сложный процесс, требующий не только соответствующего уровня подготовленности, но и обладания руководителем специальных навыков руководства: создание рабочих условий, поддержание обратной связи, создание коммуникационных каналов, включение персонала в работу, профессиональная компетентность, оценивание качества работы, контроль за профессиональным ростом подчинённых, разъяснение ценностей (рис. 3).

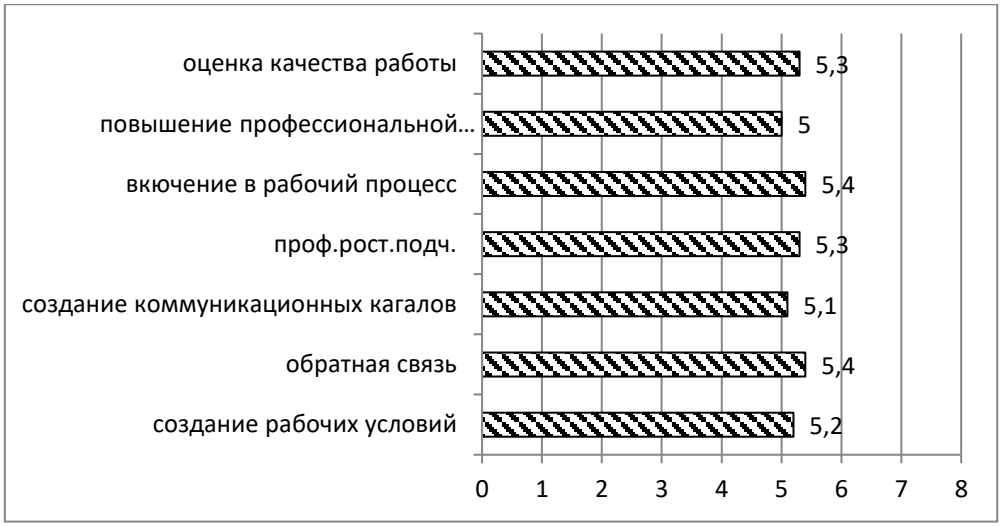


Рис. 3. Профиль уровня выраженности управленческих навыков

Управленческие навыки руководителей данной выборки хорошо сформированы. Для реализации профессиональной деятельности, связанной с управлением, респондентам не надо искать дополнительные ресурсы и внутренние силы: процесс отлажен, качественное выполнение

ключевых функций позволяет заниматься проблемами личностного роста.

Психологические параметры блока «социальное взаимодействие – сплочённость, отношение к людям, доверие, напряжённость» раскрывают особенности влияния выбранной стратегии управления коллективом на взаимоотношения с ним. Результаты показывают, что и в данном случае все изучаемые нами критерии находятся в диапазоне нормы. В трудовом коллективе установились доверительные деловые отношения, далекие от склок и конфликтов.

Из полученных результатов следует:

1. Готовность к риску проявляется в трёх уровнях выраженности качества (низкий, средний, высокий). В качестве основы готовности идти на рисковые поступки у сотрудников организации выступают потребности, актуальные мотивы, стремление доминировать, легкомыслие и др. Исследование показало, что большой профессиональный опыт, а также эффективные навыки делового общения снижают проявление данной формы поведения. Готовность идти на риск у части испытуемых в большинстве ситуаций свидетельствует о мотивации избегания неудач.

2. Личностный адаптационный потенциал руководителя представляет собой совокупность психофизиологических и социально-психологических показателей, которые обеспечивают успешное приспособление к изменениям в трудовом процессе, связанным с инновациями, обновлением коллектива, освоением новых функций и приобретением дополнительных компетенций. Он также поддерживает адекватное восприятие своей роли и выстраиванию на этой основе отношений с коллегами.

3. Управленческий потенциал сотрудников организации включает в себя ключевые управленческие компетенции, управленческие навыки и навыки коммуникаций. Выявленный уровень всех диагностируемых качеств соответствует норме выраженности качества, что объясняется наличием чёткой выработанной стратегии управления, которая положительно отражается на результатах деятельности и не вызывает негативных реакций со стороны большей части коллектива.

Таким образом, сформулированная нами гипотеза исследования подтвердилась, полученные в ходе психодиагностического исследования данные могут послужить основой для разработки эталонной модели современного управленца. Уточнены социально-психологические показатели готовности к управлению организационными структурами разного уровня, позволяютщие оценить эффективность сотрудника на руководящей позиции. Решаются задачи по созданию кадрового резерва посредством работы по повышению профессиональной компетентности и психологической готовности к управленческой деятельности через возможность посещать тренинги профессионального роста и личностного развития [3].

Список литературы

1. Дорофеев В.Д. Организационное поведение. Пенза: Изд-во ун-та, 2004. 142 с.
2. Капов А.В. Психология менеджмента. М.: Гардарики,2005. 584 с.
3. Латфуллин Г.Р., Громова О.Н. Организационное поведение. СПб.: Питер, 2006. 276 с.
4. Никифоров Г.С. Психология менеджмента. СПб.: Питер, 2004. 639 с.
5. Методическое руководство: Аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультипсихометр». М., 2012. 352 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Бахрах-М, 2001. 672 с.
7. Сагатовский В.Н. Философия антропокосмизма в кратком изложении. СПб. 2004. 232 с.
8. Словарь // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / М.Ю. Кондратьева, Л.А. Карпенко, ПЕРСЭ, 2006. 176 с.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL ESCORT OF PERSONNEL IN THE ORGANIZATION

E.A. Evstifeeva, S.I. Filippchenkova, E.V. Balakshina

Tver State Technical University, Tver

Deals with the problem of effective personnel management, peculiarities of taking into account psychological determinants of organizational behavior management. The specifics and essence of management activity from the point of view of domestic science are revealed, attention is paid to the issues of personnel reserve necessary for its effective implementation. The main criteria for psychological selection for the leadership position are identified. The results of the psychodiagnostic survey of the labor collective, which reveals a pattern of quantitative and qualitative characteristics, assessing the success of the manager, are given.

Keywords: *administrative potential, administrative activity, management, organization, organizational behavior, talent pool.*

Об авторах:

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

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

БАЛАКШИНА Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), e-mail: balakshina79@mail.ru

УДК 159.944.072

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ

О.А. Жидкова, Н.А. Гончарова

Санкт-Петербургский университет МВД России

Рассматривается проблема профилактики профессиональных деформаций сотрудников правоохранительной сферы, решение которой предлагается осуществить при помощи организации обучения методам эмоционально-волевой саморегуляции. Обсуждаются результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие способностей субъекта труда к эмоциональной-волевой саморегуляции. Эмпирически доказывается значимость эмоционально-волевой саморегуляции в профилактике профессионального выгорания и профессиональных деформаций личности. Предлагается интегративная модель саморегуляции, направленная на обеспечение активности психических механизмов и компетенций, определяющих устойчивость, эффективность и надежность в деятельности субъектов труда социономической сферы, а также рассматриваются основные направления разработки программ профилактики профессиональных деформаций.

Ключевые слова: *эмоционально-волевая саморегуляция, профилактика профессиональных деформаций, эмоциональный интеллект, агрессивные состояния, надежность деятельности.*

Профессиональные деформации представляют собой психическое явление, при котором наблюдаются отрицательные изменения качеств человека, наступающие под влиянием профессиональной деятельности. Деформация объективно выражена в виде множества негативных стереотипов поведения, которые не подвергаются контролю сознания субъекта и регуляции, препятствуют эффективности выполнения деятельности. Множественность проявлений профессиональной деформации позволяет охарактеризовать данный феномен в качестве системного свойства, формирующегося в результате накопления негативных состояний субъекта труда, выраженных в виде нарушений морально-этических, правовых, деятельностно-служебных норм, ценностных и функциональных установок [1].

В ситуации переживания субъектом состояний профессиональной деформации происходит накопление эмоционального напряжения в течение рабочего времени, которое детерминирует пролонгирование негативных психических состояний на внерабочие ситуации, в результате чего затрудняется естественная саморегуляция деятельности [5]. Бессознательно субъект переносит негативные эмоции, накопленные в профессиональной ситуации, в сферу личной жизни. Как следствие, профессия накладывает на личность «деформирующий отпечаток», детерминируя трансформацию личностных свойств, затрудняя не только профессиональную деятельность, но и повседневное социальное взаимодействие.

Острое переживание профессиональных деформаций субъектами труда социономических профессий (в частности сферы деятельности правоохранительных органов) является результатом взаимного влияния субъекта и объекта деятельности [4; 5]. Субъект данного вида деятельности не может быть свободен от эмоционального переживания отрицательных взаимоотношений, требующих выработки специфических механизмов защиты. Эволюционно готовым и доступным из числа таких механизмов является агрессия как реакция на опасные ситуации деятельности. Агрессивные и асоциальные стереотипы взаимодействия обнаруживаются в стандартных способах выполнения оперативно-служебных задач, а затем и вне профессиональной сферы [1]. Перманентно на протяжении нескольких лет без соответствующей рефлексии, эмоционально-волевой саморегуляции и повышения компетентности накапливается профессиональная усталость, стремление к стереотипизации способов выполнения деятельности, что, в свою очередь, сводится к потере профессиональных навыков и умений, а также значительному снижению потенциальной работоспособности организма.

Объект труда в правоохранительной сфере деятельности, постоянно привлекая внимание субъекта, заставляет его концентрировать сознание на его особенностях, отклонениях, затрагивая эмоциональную сферу, трудно поддающуюся самоконтролю. В деятельности сотрудников органов внутренних дел ситуация усугубляется тем, что субъект труда не склонен к эмоционально-волевому самоконтролю. В результате постепенно формируются устойчивые субъектные качества, необходимые в определённой степени для взаимодействия с объектом труда, но негативным образом влияющие на ценностную сферу личности, личностные свойства, показатели надёжности [5]. Так, установки, подозрительность, авторитарность, дидактичность как субъектное качество, возможно, являются необходимыми для выполнения некоторых элементов профессиональной деятельности, в общении с «ненормальным объектом труда», то есть правонарушителем или преступником (по С.П. Безносову). Однако в межличностных отношениях с нормальным объектом труда или иными субъектами деятельности это свойство не может выступать в качестве значимого. Его одностороннее развитие затрудняет взаимодействие и закрепляется в личностных свойствах, отражаясь вторично на самом субъекте. Наблюдается своеобразное спиральное развитие деформаций, при котором субъектные деструкции детерминируют личностные деформации, а те вновь оказывают влияние на выполнение профессиональных обязанностей, но уже с ошибками, срывами и конфликтами.

Субъектные качества личности в процессе профессиональной деятельности вступают в конфликт с личностными качествами, хотя и являются единым целым в индивидуальности человека. Благополучие

разрешения данного конфликта будет определять наличие или отсутствие умений к эмоционально-волевой саморегуляции. Субъект в профессиональной деятельности, по мнению С.П. Безносова, очень часто выполняет стандартизированные действия, уподобляясь «роботу», который обладает только нужными для конкретной деятельности способностями и выполняет конкретные функции в соответствии с необходимой технологией, регламентом, нормами и требованиями [1]. Данное замечание вполне справедливо, так как, достигая уровня профессионализма, субъект действительно доводит выполнение деятельности до автоматизма, не задумываясь над последовательностью и особенностями отдельных операций. При этом элементы самоконтроля всё более сокращаются, самооценка не производится, негативные функциональные состояния не рефлексируются, а следовательно, субъект не осознает необходимости в эмоционально-волевой саморегуляции.

Человек как субъект деятельности, по мнению А.А. Крылова, является активным исполнителем, планирующим этапы труда, формирующим программы, выполняющим задания, использующим методы и приёмы, необходимые в конкретном виде деятельности [7]. Человек как личность является хранителем существующих социальных, культурных, этических и организационных норм. Выполняя действия и операции, человек как субъект должен следовать технологии, существующей в конкретной профессии. Однако без самоконтроля, саморегуляции и соизмерения этапов деятельности с существующими нормами (нравственными, культурными, ценностными) сугубо автоматические действия не подвергаются самооценке, отклонения от норм не осознаются, что в конечном итоге приводит к накоплению отрицательных субъектных качеств и детерминирует профессиональные деформации личности.

Основными направлениями в системе профилактики профессиональных деформаций являются мероприятия, связанные с прогнозированием возможностей проявления данных явлений в деятельности сотрудников органов внутренних дел, диагностикой и самодиагностикой негативных эмоциональных состояний личности, а также развитием способностей к эмоционально-волевой саморегуляции. Область таких способностей представлена «не только умениями распознавания эмоциональных состояний, эмоциональных выражений по различным поведенческим характеристикам, но и навыками как управления эмоциями в перцептивно-когнитивной деятельности, так и понимания сложно сочетаемых эмоциональных проявлений, использования полученной информации эмоционального содержания для достижения эффективности» [4, с. 14].

В проведённом исследовании была выдвинута гипотеза о том, что способность к эмоционально-волевой саморегуляции является открытой динамической структурой личности, целенаправленное развитие которой

обеспечивает профилактику и предупреждение профессиональных деформаций сотрудников органов внутренних дел. Сотрудники правоохранительной сферы часто переживают состояния нервно-психической дезадаптации, что сказывается на качестве и эффективности выполняемой деятельности. В соответствии с этим был организован формирующий эксперимент, направленный на развитие способностей к эмоционально-волевой саморегуляции сотрудников органов внутренних дел.

В формирующем эксперименте приняли участие действующие сотрудники полиции, в психическом состоянии которых было установлено переживание нервно-психической дезадаптации (по шкале И.Н. Гурвича [6]). Группа таких сотрудников была разделена на контрольную и экспериментальную подгруппы по 40 человек в каждой.

Для обеспечения развития способностей к эмоционально-волевой саморегуляции необходимо обратить внимание на особенности интегративных психологических механизмов, представленных совокупностью эмоциональных процессов и состояний. Существенную роль играют и познавательные функции, необходимые для логической оценки эмоциональных состояний, что в совокупности обеспечивает субъекту способность к осознанному волевому самоконтролю поведения.

В ходе исследования была разработана модель развития способностей к эмоционально-волевой саморегуляции сотрудников органов внутренних дел. Направленность модели отражает этапы отработки навыков самоанализа и самооценки эмоциональных состояний собственных и иных лиц, самоконтроля на основе нормативных показателей эталонных эмоциональных реакций, планирования способов преодоления отрицательных состояний, самоизменения, самокоррекции и прогнозирования поведения (рис. 1).

На основе модели была разработана программа развития эмоционально-волевой саморегуляции, общая структура которой построена в соответствии со следующими задачами: 1) развитие эмоционального интеллекта сотрудников, обеспечивающего понимание и осознанную регуляцию эмоциональных реакций; 2) формирование копинг-механизмов и навыков психической саморегуляции; 3) формирование индивидуального стиля саморегуляции на основе эталонного образца поведения в правоохранительной сфере деятельности.

В ходе формирующего эксперимента работа проводилась в различных формах. Основные вопросы информативного характера рассматривались в групповой форме, по подгруппам 10–12 человек. На групповую работу было отведено 32 часа. Индивидуальные формы были представлены работой, основанной на психотехниках релаксации, снятия напряжения, дыхательных упражнениях, аутогенной тренировке, рефлексии. Обязательной была система самоподготовки и домашняя самостоятельная работа. В конечном итоге общее количество часов во время обучения по программе составило 72 часа.



Рис. 1. Модель развития способностей к эмоционально-волевой саморегуляции.

Анализ результатов количественных и качественных изменений субъектов производился на основе комплекса психодиагностических методик. Показатели эмоционального интеллекта анализировались при помощи русскоязычной версии теста Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо MSCEIT V2.0 (адаптация Е.А. Сергиенко, И.И. Ветровой, 2010) [11]. Методика является инструментом измерения способностей в области идентификации эмоций, использования эмоций в решении проблем, понимания и управления эмоциями.

Для обучения способам эмоционально-волевой саморегуляции необходимо было изначально выяснить имеющиеся у субъектов обучения стереотипизированные формы преодоления сложных эмоциональных состояний. Наиболее удобными для анализа являются методики, содержащие в себе шкалы, отражающие продуктивные и непродуктивные способы противодействия стрессу. Для определения стратегий и моделей преодолевающего поведения был использован опросник С. Хобфолла SACS «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций», адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой [3].

В анализе эмоционально-волевой саморегуляции существенное значение имеют показатели агрессивности и враждебности респондентов. Для определения форм проявления агрессивности и враждебности применялся комплекс методик: методика диагностики показателей и форм агрессии Басса–Дарки, адаптация А.К. Осницкого [9], методика «Виды агрессивности» Л.Г. Почебут [10], шкала враждебности Кука–Медлей [12].

Задачи исследования требовали анализа показателей саморегуляции поведения респондентов, так как неумение управлять собственным поведением выступает индикатором проблем профессиональных деформаций. Показатели были получены с помощью опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [8].

Предпочтение неконструктивных стратегий поведения, а также агрессивность личности выступают в качестве рисков развития синдрома выгорания [2, с. 260]. Показатели «выгорания» оценивались с помощью методики В.А. Винокура «Отношение к работе и профессиональное выгорание» [2]. Кроме традиционных шкал, отражающих уровень эмоционального истощения и напряжения, методика содержит шкалы, позволяющие оценить отношение респондентов к профессиональной деятельности, к коллегам и к себе как субъекту деятельности.

Результаты исследования и обсуждение. Анализ результатов сравнения психодиагностических показателей, полученных до и после формирующего эксперимента, позволил установить значимое количество достоверных различий показателей в экспериментальной группе и различий со значениями контрольной группы. Различия установлены с помощью *t*-критерия Стьюдента. Эмпирические значения были проверены на нормальность распределения при помощи одновыборочного критерия Колмогорова–Смирнова.

Положительные изменения показателей эмоционального интеллекта в экспериментальной группе (на рис. 2 это представлено в виде: Эксп. гр. 1 и Эксп. гр. 2) выражены в развитии способностей к использованию эмоций в решении проблем (уровень статистической значимости при $p \leq 0{,}05$), понимании и анализе эмоций собственных и иных лиц (при $p \leq 0{,}05$), рефлексивной регуляции эмоций (при $p \leq 0{,}001$).



Рис. 2. Значимые различия показателя общего уровня эмоционального интеллекта экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента.

Общий уровень эмоционального интеллекта достоверно увеличился (при $p \leq 0{,}006$), и его значения значимо различаются с показателями контрольной группы (при $p \leq 0{,}05$, рис. 2). Сравнительный анализ способов совладания респондентов экспериментальной группы со стрессовыми ситуациями позволил выявить достоверные различия в показателях респондентов до и после формирующего эксперимента.

На рис. 3 отражены достоверные различия показателей, свидетельствующие об изменении способов реакции в стрессовых ситуациях, повышении уровня сознательного контроля над внутренними импульсами ($p \leq 0,05$), снижении уровня потребности в выборе агрессивных действий для совладания с трудноразрешимой ситуацией ($p \leq 0,02$). Достоверно изменились значения стратегии «асоциальные действия» ($19,1 \pm 3,72$ / $17,46 \pm 3,06$; $p \leq 0,03$). Это позволяет предположить возрастание уровня значимости социальных и этических норм в поведении субъектов при определении вектора поведения в осложнённых ситуациях взаимодействия.

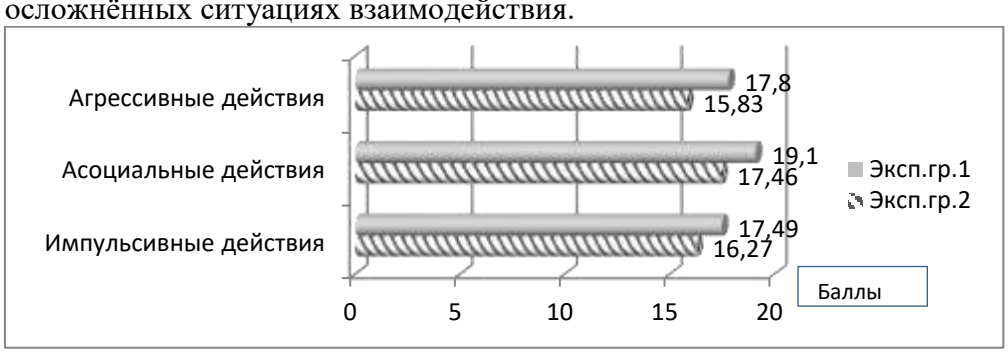


Рис. 3. Сравнение достоверно значимых изменений показателей копинг-стратегий респондентов экспериментальной группы до и после эксперимента.

Установлены достоверные изменения показателей агрессивности и враждебности по всем диагностическим методикам. Полученный результат свидетельствует об общей трансформации поведения в сторону снижения значений агрессивно-враждебных проявлений. Так, достоверно снизился показатель физической агрессии ($72,71 \pm 10,97$ / $67,88 \pm 8,49$; $p \leq 0,03$), аутоагрессии ($50,17 \pm 17,23$ / $39,17 \pm 12,55$; $p \leq 0,001$), враждебности ($17,83 \pm 4,12$ / $15,95 \pm 3,35$; $p \leq 0,03$), общей агрессивности ($16,27 \pm 4,2$ / $13,98 \pm 3,6$; $p \leq 0,009$). В контрольной группе значения показателей агрессивности значимо не изменились.

Все выявленные положительные изменения интегрально отразились на стиле саморегуляции респондентов, в содержании которой обнаружена динамика способностей к выделению внешних и внутренних условий в достижении целей, моделированию собственной деятельности, гибкости в выборе адекватных реакций при изменениях ситуации. В результате формирующего эксперимента в экспериментальной группе установлены достоверно значимые трансформации общего уровня саморегуляции (при $p \leq 0,002$), что позволяет предположить наличие актуальной потребности в осознанном и целенаправленном управлении собственной активностью. На рис. 4 представлено сравнение значений показателя общего уровня саморегуляции экспериментальной группы до и после эксперимента, а также уровень данного показателя в контрольной группе, значения которого достоверно не изменились.



Рис. 4. Сравнение достоверных различий в общем уровне саморегуляции экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой.

Наиболее информативными в рамках проведённого исследования предстают результаты изменений в показателях профессионального выгорания респондентов экспериментальной группы (рис. 5).

Сравнение показателей позволило выявить достоверные различия по 4 шкалам, что составляет 40 % от общего количества показателей. Полученные результаты свидетельствуют о нормализации процесса адаптации к профессиональной деятельности и оздоровлении отношения к работе. Различия по шкале «Эмоциональное истощение» достоверны при $p \leq 0{,}005$, что свидетельствует о возможном расширении ресурсного потенциала респондентов, гармонизации расхода имеющихся ресурсов.



Рис. 5. Сравнение уровня интегративного индекса профессионального выгорания экспериментальной группы и значений контрольной группы до и после эксперимента.

Эмоциогенные ситуации подвергаются оценке, что позволяет достичь экономичного эффекта с его последующей стабилизацией. В значениях шкалы «Напряженность в работе» установлены достоверные различия при $p \leq 0{,}001$. Лица экспериментальной группы демонстрируют снижение степени напряжённости при осуществлении профессиональной деятельности, для них зона психологического комфорта в определённой степени переносится и на область профессиональной деятельности. Значимо изменились показатели состояния здоровья и общей адаптации при $p \leq 0{,}01$. Отмечается общее улучшение самочувствия респондентов после участия в формирующем эксперименте.

Значения интегративного индекса профессионального выгорания достоверно снизились в показателях экспериментальной группы (при $p \leq 0{,}005$) после освоения ими обучающей программы, что позволяет

прогнозировать снижение риска профессиональных деформаций и рекомендовать к использованию в профилактической работе элементы программы в целях формирования индивидуального стиля эмоционально-волевой саморегуляции.

Проведённое исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. В системе профилактики профессиональных деформаций развитые способности к эмоционально-волевой саморегуляции выступают значимым внутренним ресурсом, позволяющим активизировать механизмы самоконтроля, эмоционального интеллекта, самоанализа и самоуправления в профессиональной деятельности, что в целом определяет эффективность и надёжность субъекта деятельности.

2. Мероприятия по профилактике профессиональных деформаций субъектов социономической сферы деятельности, должны в первую очередь решать вопросы формирования компетенций эмоционально-волевой саморегуляции, обеспечивающих понимание качественных характеристик собственных эмоциональных проявлений и состояний, особенности переживания эмоций другими людьми, выявление и устранение проблем личных агрессивных реакций, осознание мер самопомощи, владение умениями и навыками рефлексии, релаксации, эмоциональной поддержки.

3. Реализованная программа развития способностей к эмоционально-волевой саморегуляции сотрудников органов внутренних дел позволила доказать наличие открытой динамической структуры личности, представленной индивидуально-психологическими особенностями личности, позволяющими приобретать новый опыт психологического самоконтроля и самоуправления, анализа собственных психических состояний и осознания ключевых элементов компетентности в эмоциональной сфере.

4. В результате формирующего эксперимента установлено наличие объективных психических ресурсов субъектов обучения, представленных в качестве приращения и положительной динамики показателей эмоционального интеллекта, продуктивных копинг-стратегий, социально-ориентированных поведенческих проявлений, гибкого моделирования предстоящей деятельности и последующего выбора ассертивных форм поведения, способностей к преодолению разрушающего воздействия профессионального выгорания, осознанности самоуправления и самоорганизации.

5. Достоверно значимые положительные изменения показателей профессионального выгорания, полученные в результате формирующего эксперимента, свидетельствуют о качественно позитивной организации субъективной системы самоанализа и самоконтроля, расширении зоны психологического и физического комфорта в профессиональной деятельности, что создаёт условия для прогнозирования и предупреждения риска профессиональных деформаций.

Список литературы

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
2. Винокур В.А. Опросник «ОРПВ». Методика психологической диагностики профессионального «выгорания» в помогающих профессиях: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбМАПО, 2009. 24 с.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Гончарова Н.А., Жидкова О.А. Эмоционально-волевая регуляция как условие обеспечения надёжности деятельности сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 3(70). С. 11–15.
5. Гончарова Н.А., Костылёва И.В. Психологические особенности аксиологической надежности сотрудников органов внутренних дел на различных стадиях профессиогенеза // Психология и право. 2018. Т. 8. № 3. С. 25–33. doi:10.17759/psylaw.2018080302.
6. Гурвич И.Н. Социальная психология здоровья. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. 1023 с.
7. Крылов А.А. Психология: учебник. 2-е изд. М.: Проспект, 2005. 496 с.
8. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 118–127.
9. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопр. психол. 1996. № 1. С. 5–19.
10. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2002. 298 с.
11. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0.): метод. пособие. М.: Смысл, 2017. 140 с.
12. Хван А.А., Зайцев Ю.А., Кузнецова Ю.А. Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки // Психологическая диагностика. 2008. № 1. С. 35–58.

EMOTIONAL-WILL SELF-REGULATION IN OCCUPATIONAL DEFORMATION PROFILE SYSTEM

O.A. Zhidkova, N.A. Goncharova

St. Petersburg University Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

In article the problem of prevention of professional deformations of employees of the law-enforcement sphere which solution is proposed through the organization of training of emotional and strong-willed self-control is considered. Results of the forming experiment aimed at the development of abilities of the subject of work to emotional-strong-willed self-control are discussed. The importance of emotional and strong-willed self-control in prevention of professional burning out and professional deformations of the personality is empirically proved. The integrative model of self-control aimed at providing activity of the mental mechanisms and competences defining stability, efficiency and reliability in activity of subjects of work of the sotsionomichesky sphere is offered and also the main directions in development of programs of prevention of professional deformations are considered.

Keywords: *emotional and strong-willed self-control, prevention of professional deformations, emotional intelligence, aggressive states, reliability of activity*.

Об авторах:

ЖИДКОВА Ольга Александровна – адъюнкт кафедры юридической психологии ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД Российской Федерации» (198206, Санкт-Петербург, ул. Л. Пилютова, д. 1), e-mail: olgingi@yandex.ru

ГОНЧАРОВА Наталья Андреевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД Российской Федерации» (198206, Санкт-Петербург, ул. Л. Пилютова, 1), e-mail: goncharova_n@bk.ru

УДК 37.015.3: 316.485.6

МЕТАКОГНИТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А.С. Лукина

Московский городской педагогический университет

Обозначены подходы к разработке эффективных программ развития конфликтной компетентности руководителя. Сделан акцент на рефлексивном управлении, которое предполагает переосмысление управленческой деятельности руководителя, что важно при разработке программ развития конфликтной компетентности руководителя. Рассмотрены практико-ориентированные технологии обучения, такие как игротехнический подход и коучинг. Обозначены основные стратегии формирования метакогнитивного поведения. Сформулированы принципы, на основе которых базируется эффективное метакогнитивное обучение и выстроена его поэтапная схема.

Ключевые слова: *конфликтная компетентность, развитие конфликтной компетентности, рефлексивное управление, метакогнитивные стратегии, метакогнитивное поведение, метакогнитивное обучение, принципы метакогнитивного обучения.*

Одним из основных условий развития конфликтной компетентности является формирование у руководителя умения анализировать собственный психологический потенциал. В ходе проведённых нами исследований структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя образовательной организации было теоретически обосновано положение о том, что в свете метасистемного подхода конфликтная компетентность как профессионально важное качество руководителя раскрывается в качестве одной из типичных разновидностей класса систем со встроенным метасистемным уровнем. Нами было выявлено, что особенности структурно-уровневой организации конфликтной компетентности как системного интегративного образования проявляются в том, что она одновременно объективно включена в состав двух метасистем: «деятельность» (включая совместную деятельность) и «личность». Она обретает во взаимодействии с ними свои основные качественные характеристики, свою качественную определенность в целом. Целый ряд важнейших составляющих метасистем оказывается функционально представлен в ней. Они фактически оказываются органично включёнными как в состав, так и в содержание компетентности. Более того, составляющие метасистем, встраиваясь в систему конфликтной компетентности, занимают в ней ведущую, определяющую роль.

Следует обратить внимание, что особую роль в общей организации конфликтной компетентности руководителя играет

субсистемный уровень, на котором проявляется её качественное функциональное своеобразие. Особенности и закономерности субсистемного уровня конфликтной компетентности находят отражение в структурной детерминации метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной, процедуральной, мониторинговой, ингибиторной и интеракционной подсистемах метакогнитивного потенциала личности.

В результате проведённых нами исследований были выделены базовые качества руководителей образовательных организаций, способствующие эффективному разрешению конфликтных и проблемных управленческих ситуаций. Эти качества отражают содержание функциональных подсистем в структуре конфликтной компетентности. Так, метакогнитивную подсистему конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя можно связать со способностью выделения конфликтной проблемности, общим пониманием субъектом сущности тех процессов, которые имеют место в конфликте, а также степенью их обоснованности и применимости. Метарегулятивная подсистема связана с контролем за тремя ключевыми процессами регулятивного плана: принятием решения, планированием и контролем. Метаэмоциональная и интеракционная подсистемы выражаются через базовые качества, которые дифференцируются в составе эмоционального и, соответственно, социального интеллекта. Для метакоммуникативной подсистемы характерны способности, связанные с умением понимать и учитывать точку зрения других людей, с умением хорошо адаптироваться в социальных ситуациях. Процедуральная, мониторинговая и ингибиторная подсистемы характеризуют базовые качества, связанные со способностью контроля своей деятельности.

Нами было эмпирически установлено, что для руководителей с разным уровнем развития конфликтной компетентности характерна дифференциация подсистем метакогнитивного потенциала. Так, базовыми для руководителей с низким уровнем развития конфликтной компетентности являются интеракционная, метаэмоциональная и метакоммуникативная подсистемы. Для группы руководителей со средним уровнем развития конфликтной компетентности – интеракционная, процедуральная, мониторинговая, метаэмоциональная, метакогнитивная, метакоммуникативная, метарегулятивная и ингибиторная подсистемы. Базовыми подсистемами по отношению к группе руководителей с высоким уровнем развития конфликтной компетентности являются метаэмоциональная, интеракционная и метарегулятивная подсистемы.

Наибольший уровень структурной организации основных подсистем конфликтной компетентности имеет место на среднем уровне развития общей степени её выраженности. Важным является то, что

общий уровень конфликтной компетентности может при его относительно наиболее высоких значениях ингибировать эффективность деятельности.

Необходимо отметить, что в нашем исследовании результаты были получены на принципиально ином предмете психологического исследования, в качестве которого выступили так называемые «вторичные» психические процессы и соответствующие им качества, обозначаемые общим понятием метакогнитивных процессов и качеств. Большинство метакогнитивных феноменов, установленных и описанных в настоящее время, в действительности представлены в двух основных формах. С одной стороны, они представлены в своей первичной форме, в которой они существуют объективно как инвариантные проявления метакогнитивной организации психики. Однако, с другой стороны, они сами могут распознаваться субъектом, то есть осознаваться и подвергаться метакогнитивной фиксации. Тем самым они обретают свою вторичную форму – форму отражённых и метакогнитивно зафиксированных явлений. Главное же заключается в том, что в этой форме они могут использоваться субъектом далее в качестве операционных средств организации деятельности. Более того, они могут подлежать произвольной коррекции как в направлении их минимизации, так и в направлении их усиления. Дифференциация «первичных» и «вторичных» процессов и характеризует качественную специфичность метасистемного уровня организации конфликтной компетентности.

Результаты наших исследований имеют принципиальное значение для разработки программ развития конфликтной компетентности руководителя в процессе его профессионализации.

Учитывая то, что все процессы, лежащие в основе управленческой коммуникации, являются глубоко метакогнитивными по своей сути и механизмам, а также крайне индивидуализированными, целесообразно обратиться к технологиям *рефлексивного управления* [1; 6]. Их смысл состоит в положении, согласно которому в управлении как феномене имеет место не просто взаимодействие тех или иных сущностей, а такое взаимодействие, которое разворачивается именно в межличностном, интериндивидуальном плане. Это взаимодействие не просто сложных систем, а таких, которые обозначаются понятием «системы рефлексивного типа». Отметим принципиальный факт того, что управленческая деятельность – это *частный* случай *общего* феномена рефлексивного управления.

В собственно психологическом плане одним из конкретных направлений этой общенаучной парадигмы является так называемое организационно-игровое направление [2; 3; 4; 5]. Применение инновационных игровых методик, затрагивающих рефлексивные процессы, предполагает прежде всего переход от спонтанно-интуитивного управления к

осознанной стратегии руководства; от недооценки норм управленческой деятельности руководителя к утверждению необходимых осознанных эталонов его управленческого поведения; от работы с материально-техническими объектами как главными в деятельности руководителя к организации управленческого взаимодействия с работниками как главного направления деятельности руководителя; от работы на конъюнктуру сегодняшнего дня к осознанной работе на перспективу, что предполагает активное пользование перспективной рефлексией; от незнания методов и приёмов работы с персоналом к овладению методами и приемами этой работы; от формального руководства и номинального лидерства к реальному лидерству и неформальному руководству.

Всё это предполагает высокий уровень саморефлексии, который формируется в групповом осознании, осмыслении и переосмыслении профессиональных и личных возможностей. Каждый руководитель проходит такие критические точки, которые так или иначе осознаются, осмысливаются и переосмысливаются им как реализация своих возможностей. Тем самым он включается в процесс рефлексивного управления собственным поведением, которое можно смоделировать по специальным обучающим методикам, направленным на переосмысление управленческой деятельности руководителя. Необходимо выделить пять взаимосвязанных процессов [1]:

1. Преобразование прямых управленческих воздействий в кооперационно-партнёрскую систему обратных связей, которые могли бы работать не по сиюминутным, а по долговременным интересам, что обуславливало бы их устойчивость.

2. Перевоплощение руководителя, а также его сотрудников в такие роли, которые расширяют и обогащают внешние и внутренние контакты. Как средство, обеспечивающее успешность в такого рода деятельности, рассматривается участие в специализированных ролевых играх, которые помогают персоналу осмысливать себя в новых персонификациях.

3. Переоценивание на этой основе своих обязанностей, возможностей, желаний и стремлений проявляется в динамике партнёрского взаимодействия, где одни выигрывают, другие проигрывают, а третьи остаются при своих интересах. Здесь происходит более углубленное понимание себя и более корректное понимание партнёров по деловому общению.

4. Переструктурирование управленческих отношений руководителя в организацию совместного делового партнёрства по долговременным интересам и создание принципиально новых коммуникативных сетей.

5. Переакцентировка руководителя с одной системы управленческих ценностей на другую, которая закрепляет новый способ мышления и поведения в его коммуникативном пространстве и временном ракурсе.

Учёт этих процессов, на наш взгляд, необходим при разработке программ развития конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности, принадлежащей к особому субъект-субъектному классу.

Комплексные программы по развитию базовых качеств, характеризующих конфликтную компетентность руководителя в его профессиональной деятельности, должны разрабатываться с позиций игротехнического подхода и опираться на процедуры коучинга. По своей сути именно эффективный коучинг направлен на обучение субъекта самостоятельно осуществлять изменения, учиться, оценивать жизненный опыт и ситуации, модифицировать жизнедеятельностные стратегии. Это означает, что одним из основных механизмов воздействия коуча выступают именно метапознавательные процессы, в особенности целеполагание, рефлексия, принятие решений, оценивание, прогнозирование и т. п. С помощью метапознавательных механизмов сформулированные общие цели и задачи деятельности связываются и опосредуются четырьмя основными аспектами психической жизни субъекта: когнитивным, эмоциональным, поведенческим и ситуационно-адаптационным.

Таким образом, теоретическим основанием коучинга выступает, комплексная модель метакогнитивных изменений, включающая изменения, происходящие как на индивидуально-когнитивном, так и на социокогнитивном уровне, поскольку именно взаимодействие этих двух уровней отвечает за успешное освоение субъектом новых сложных форм адаптационного поведения. В ходе коучинга применяются специфические метакогнитивные технологии, развивающие самосознание и механизмы внутриличностного отслеживания, такие как самомониторинг, когнитивное реструктурирование, идентификация когнитивных ограничений и помех на пути мышления, рефлексирование успешного опыта, совладание с негативными эмоциональными состояниями, ментальное репрезентирование и т. п.

Следует также отметить, что к настоящему времени разработан целый ряд специальных программ, направленных на формирование метакогнитивных качеств и использующихся при оптимизации процесса обучения [3]. В этих программах выделяются основные метакогнитивные стратегии, подлежащие формированию и развитию:

1) сопоставление поступающей информации с уже существующей в опыте;

2) подбор и итоговый выбор оптимальных для данной задачи стратегий мышления;

3) планирование, мониторинг и оценка процесса мышления.

Основной целью реализации программ является развитие метакогнитивных навыков, а также репертуара мыслительных стратегий и способов их применения. Это позволит человеку быть более

адаптивным в постоянно изменяющихся условиях труда. Метакогнитивное поведение оказывается востребованным в тех жизненных ситуациях, когда существующие в индивидуальном опыте способы разрешения проблем оказываются неэффективными.

К стратегиям формирования метакогнитивного поведения можно отнести:

1. Чёткое разделение известного и неизвестного в проблемных ситуациях. Исследуя какую-либо проблему, необходимо чётко разделять всю информацию на ту, которой субъект владеет, и ту, которую необходимо получить для решения. По ходу решения обе категории информации следует дополнять и уточнять.

2. Вербализация процесса мышления. Эта стратегия позволяет выработать умение вербально обозначать все этапы, трудности, результаты и мыслительные стратегии. Два основных приема формирования этого умения: демонстрация мышления вслух, мышления о мышлении и дискуссии об особенностях мышления при решении различного рода задач. Эффективно также парное решение задач, когда один из решающих размышляет вслух, а его партнёр задает уточняющие вопросы, резюмирует, комментирует ход мышления, направляя его в правильное русло.

3. Ведение «Дневника мышления». Это один из способов развития метамышления, в котором записываются рассуждения о собственном мышлении, его основаниях, трудностях, возникающих при решении различных задач, способах их преодоления и т. д.

4. Планирование и саморегуляция мышления. Метакогнитивное обучение само по себе предполагает организацию, планирование и регуляцию обучающимися своего мышления в процессе обучения. По мнению Т.Н. Кильмашкиной [2], чисто внешнее, директивное управление обучением подавляет процессы саморегуляции познавательных процессов.

5. Формулирование стратегий мышления. Этот метод включает следующие этапы: решение задачи с отслеживанием тех процессов, мыслей и чувств, которые сопровождают решение; обобщение, классификацию полученной информации и первичную формулировку стратегий, а также окончательную формулировку и операционализацию способов мышления.

6. Самооценивание. Отметим, что самооценивание эффективности мышления должно быть дифференцированным и опираться на выработанные заранее критерии оценки.

В рамках школы «конструктивного обучения» сформулирован ряд принципов, на которых должно базироваться эффективное метакогнитивное обучение:

1. Включение метакогнитивных дискуссий в реальный учебный

контекст.

2. Учёт при формировании метакогнитивных навыков общей познавательной направленности субъекта (технической, гуманитарной пли естественнонаучной).

3. Согласованность методов обучения и упражнений для достижения эффекта их взаимоусиления.

4. Разнообразие форм и методов обучения.

5. Учёт прошлого опыта и индивидуально-типических особенностей обучаемых.

6. Максимальная вербализация и рефлексирование процесса обучения.

На базе перечисленных принципов выстраивается схема метакогнитивного обучения, состоящая из восьми последовательных этапов (рис. 1).

На первом этапе происходит операционализация конструкта «метакогниция». Обучающиеся осознают, что представленная задача требует особых метакогнитивных навыков – например, планирования процесса решения, прогнозирования результата, саморегуляции и т. п.

На втором этапе создается проблемная обучающая среда. Рассматриваются несколько позиций обучающегося по отношению к задаче; осознаются и максимально учитываются внешние условия и доступные ресурсы.

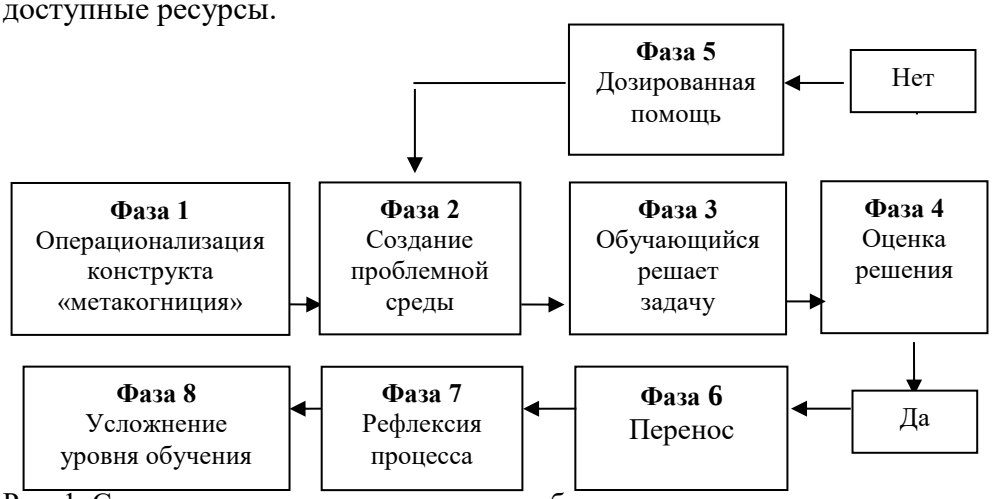


Рис. 1. Схема процесса метакогнитивного обучения.

На третьем этапе происходит решение поставленной задачи, при этом осуществляется анализ всех действия субъекта.

Четвёртый этап направлен на оценку эффективности решения. Если она негативна, то на пятом этапе вмешивается коуч, предлагает общий сценарий решения и анализирует эффективность каждой из использованных стратегий решения.

На шестом этапе предлагается серия задач, предполагающая

перенос полученных на первых этапах навыков на более широкий контекст. Если переноса не происходит, продолжается совместный анализ метакогнитивных стратегий до их полного понимания. Седьмой этап – рефлексия и экспликация процесса переноса метакогнитивного навыка.

Последний, восьмой этап, заключается в практическом применении полученных навыков при решении профессиональных управленческий задач и анализе их эффективности.

Данная структура обучения позволяет, на наш взгляд, сделать его системным и последовательным, а значит, и более эффективным.

Развитие конфликтной компетентности руководителя может также включать в себя следующие модули:

1) диагностический – выявление уровня сформированности базовых качеств (подсистем) конфликтной компетентности перед началом совместной работы;

2) мотивационный – определение значения конфликтной компетентности как важного условия эффективности профессиональной деятельности; формирование установки на развитие мотиваций достижения, аффилиации и профессионального совершенствования;

3) когнитивный – формирование метакогнитивных знаний, метакогнитивных стратегий, развитие метакогнитивного потенциала и способности выделения конфликтной проблемности;

4) регулятивный – обучение приемам эмоционально-волевой саморегуляции, рефлексивности, эмпатии, развитие социального интеллекта и навыков достижения консенсуса;

5) коммуникативный – развитие способности к конструктивному взаимодействию, развитие навыков медиации;

6) оценочный – выявление динамики развития базовых качеств, характеризующих конфликтную компетентность руководителей на конечном этапе данной программы.

Следующим условием развития конфликтной компетентности является необходимость применения активного метода обучения [3]. Данный метод представляет совокупность способов организации и управления учебно-познавательной деятельностью, ориентированных на конструирование управленческих и педагогических ситуаций, характеризующихся активизацией мышления и поведения участников группы. Как показывает практика, хорошо себя зарекомендовали такие методы, как имитационные игровые (деловые, организационно-деятельностные игры, разыгрывание ролей, моделирование ситуаций), имитационные неигровые (ситуационный анализ, мозговой штурм), так и неимитационные (проблемный семинар, дискуссия, коллективная творческая деятельность, групповое консультирование).

Таким образом, разработку комплексных программ по развитию

базовых качеств, характеризующих конфликтную компетентность, можно рекомендовать с позиций игротехнического подхода и активных методов обучения. При этом можно использовать процедуры коучинга, учитывать процессы рефлексивного управления и принципы метакогнитивного обучения.

Список литературы

1. Карпов А.В., Карпов А.А. Психология образовательной деятельности. Т 2. М.: РАО, 2018. 960 с.
2. Кипнис М. Тренинг лидерства. М.: Ось-89, 2004. 144 с.
3. Клюева Н.В. Лидер и его команда. Практика работы тренеров и кон-сультантов в организациях / под ред. Н.В. Клюевой. СПб.: Речь, 2008. 208 с.
4. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты. М.: Стрингер, 1992. 212 с.
5. Леонтьев Д.А. От инстинктов к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра // Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. С. 4–13.
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: ИП РАН, 2013. 419 с.

METACOGNITIVE LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING CONFLICT COMPETENCE OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

A.S. Lukina

Moscow City Pedagogical University, Moscow

Approaches to development of effective programs of development of conflict competence of the head are designated. The emphasis is placed on reflexive management, which involves rethinking the management activities of the head, which is important in the development of programs for the development of conflict competence of the head. Practice-oriented learning technologies, such as game-technical approach and coaching, are considered. The main strategies of metacognitive behavior formation are outlined. The principles on the basis of which effective metacognitive training is based are formulated and its step-by-step scheme is built.

Keywords: *conflict competence, development of conflict competence, reflexive management, metacognitive strategies, metacognitive behavior, metacognitive learning, principles of metacognitive learning.*

Об авторе:

ЛУКИНА Анастасия Сергеевна – старший преподаватель кафедры клинической психологии, Институт психологии, социологии и социальных отношений ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1), e-mail: lukina_as@mail.ru

УДК 005.95

ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПРИ ОЦЕНКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ

Ю.Ю. Чечурова

Тверской государственный технический университет

Представлен теоретический анализ основ функционирования принципов социальной ответственности в рамках деятельности организации через призму моральных обязательств в отношении своего персонала. На основе уже имеющихся исследований показана важность морально-этической стороны социального взаимодействия в управлении персоналом, а политика корпоративной социальной ответственности, оказывая не прямое влияние на качество жизни и благополучие сотрудников, тем не менее выступает существенным мотивационным фактором в рамках профессиональной деятельности. Описаны области управления персоналом, на которые необходимо обратить внимание руководству при проведении социально ответственной политики.

Ключевые слова: *оценка деятельности организации, социальная ответственность организации, моральные обязательства, управление персоналом.*

Современное развитие большинства общественных процессов связано с необходимостью повышения качества управления персоналом в каждой отдельно взятой организации. В целом управление персоналом связано с необходимым воздействием на потенциальных и фактических сотрудников с использованием при этом совокупности организационных методов воздействия и управления для эффективного достижения целей организации в максимально быстрые сроки. В экономических условиях нового времени процессу кадрового управления в организации должна предшествовать разработка концепции управления персоналом, которая содержит общие представления о сущности, целях, задачах, структуре и технологиях кадровой политики, основанных на принципах корпоративной социальной ответственности.

В философском словаре понятие «ответственность» рассматривается в рамках этических и правовых категорий и отражает «особое социальное и морально-правовое отношение личности к людям, к обществу (человечеству в целом), которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм» [8, с. 403]. В ведущем объединении корпораций США Business for Social Responsibility, которое занимается разработкой правил ведения социально ответственного бизнеса, рассматривают социальную ответственность организации в виде достижений в плане коммерческого успеха путями, которые основаны на этических нормах и уважении к людям, сообществам, окружающей среде [10].

Анализ литературы позволил выделить четыре основных подхода к определению корпоративной ответственности.

Первая позиция рассматривает ответственность компании исключительно с точки зрения юридической законности, т. е. если

деятельность организации не противоречит закону и протекает в поле существующего законодательства, то такая деятельность автоматически считается социально ответственной. В своей работе «Мораль и бизнес» Нэнси Рэнкен отмечает, «что бизнесмен не может рассматриваться в качестве морального субъекта, так как любого предпринимателя заботят в первую очередь проблемы выживания, роста и прибыли и он не способен к альтруистическим поступкам» [1, с. 179].

Вторая позиция рассматривает ответственность с точки зрения добросовестного отношения наемных работников к своим нанимателям и выражается в следовании уставу организации в виде прописанных норм иерархического взаимодействия. При этом сами наниматели руководствуются исключительно получением большей прибыли, в результате ответственность организации не распространяется на разработку и продвижение важных и необходимых с точки зрения социальной ориентированности потребительских товаров и услуг или на предупреждение какого-либо возможного ущерба как от деятельности самой организации, так и отдельных ее членов. В данной ситуации социальная ответственность приравнивается к профессиональной.

Авторы *третьего направления* рассматривают социальную ответственность исключительно с позиции достижения и сохранения успеха. Организация будет придерживаться социально ответственного подхода в бизнесе только в том случае, если это приведет к успеху.

Четвертое направление относит организацию к социально ответственным, если ее моральные обязательства распространяются на всех участников организационного процесса, которые оказываются в прямых и косвенных отношениях с данной организацией, а не только на собственных сотрудников. Таким образом, социальная ответственность организации проявляется через реализацию моральных обязательств по отношению к целям всех заинтересованных сторон организационного взаимодействия, где главной задачей является налаживание и поддержание отношений. Следовательно, социально ответственной организацией считается та, деятельность которой учитывает интересы сотрудников с точки зрения их социального положения, профессиональных интересов, психического здоровья, а также оценивает справедливые, честные и ответственные отношения работодателей со своими работниками и внешними партнерами. Этому контексту соответствует определение, данное на всемирном бизнес-конгрессе Л. Холмом и Р. Уоттсом: «Корпоративная социальная ответственность – это постоянная приверженность компаний вести дела на основе этики и вносить вклад в экономическое развитие, в то же время улучшая как качество жизни своих работников и их семей, так и общества в целом» [11, с. 817].

В российском законодательстве прописывается взаимодействие персонала и работодателя с точки зрения социального партнерства, где последнее рассматривается как механизм «обеспечения согласования интересов работников и работодателей по вопросам регулирования

трудовых и иных непосредственно связанных с ними отношений». Кроме того, соглашения, которые заключаются в рамках социального партнерства, рассматриваются как документы, нацеленные «на установление общих принципов регулирования социально трудовых отношений и связанных с ними экономических отношений» [7, с. 16].

Большинство исследований российской корпоративной действительности определяют организацию как прогрессивную только тогда, когда ее руководство проводит в жизнь кадровую политику, ориентированную на долгосрочные отношения с персоналом и его развитие, реализует программу эффективного использования потенциала своих сотрудников, создавая условия для максимально успешного взаимодействия в условиях организационной деятельности [5]. Можно обратить внимание, что больше говорится об эффективности и успешности, чем об ответственности или моральных обязательствах.

Как отмечает С.Е. Руженцев, ответственное отношение коренным образом связано с моральными обязательствами [4]. Отношение руководителей к целям и формам организационной деятельности затрагивает коллективные интересы и согласованные действия, требуя соблюдения существующих нормативных и социальных установок. Это подчеркивает Н.Ф. Шаров, говоря о том, что именно социальная ответственность позволяет справляться с расхождениями во взглядах, установках, позициях, которые существуют у разных взаимодействующих сторон [9].

Важно рассмотреть само понятие «обязательства». Толковый словарь С.И. Ожегова дает такое определение: «официально данное обещание, обычно в письменной форме, требующее безусловного выполнения». «Психологический словарь определят обязательства как будущие действия или наборы действий для осуществления сознательно выбранных целей или каких-либо задач» [3, с. 26].

Говоря об особенностях социального взаимодействия в пределах организации, Р. Чалдини впервые ввел понятие «моральные обязательства», он определял их как долг, который выступает предшествующим этапом самого обязательства. Надо всегда учитывать тот факт, что между участниками организационного взаимодействия существуют права и обязанности по отношению друг к другу, и именно это взаимодействие должно носить моральные обязательства.

Моральные обязательства, проявляющиеся через социально ответственное управление персоналом, начинаются с документационного обеспечения, а именно – с трудового договора и должностной инструкции. В этих документах прописываются такие компоненты ответственного отношения работодателей к сотрудникам, как качество трудовой деятельности, мотивационные составляющие, обучение и развитие сотрудников, карьерное обеспечение, возможность участия в акционерной деятельности, премиальная политика и т. д. Вместе с тем организация, характеризующаяся социально ответственным

отношением, информирует работников о положении организации на рынке, ее возможных путях развития, принципах социальной ответственности, возможном участии в этом процессе работников, включает эти вопросы в программу внутреннего коучинга.

В исследование Е.С. Ребриловой, выявлены особенности взаимных ожиданий руководителей и подчиненных. Данные ожидания включают взаимоотношения в коллективе, профессиональную карьеру, справедливое отношение и др. Автор отмечает, что в рамках организационного взаимодействия ожидания характеризуются справедливыми, морально-этическими и профессиональными отношениями и со стороны сотрудников, и со стороны работодателей. «Максимальная картина расхождений у исследуемых групп наблюдается в оценке личностного и карьерного развития, принятия активного участия в жизни организации и контроле. Установлено, что руководители в меньшей степени ожидают от своих подчиненных карьерного роста и личностного развития в рамках организации, контролирования своей деятельности, чем подчиненные, а вот организационной активности – значительно более высокой, чем подчиненные от руководителей» [2, с. 149].

Анализ обязательств показал, что сотрудники более всего ценят поддержку здоровых отношений в организации, развитие в карьерном и профессиональном плане, следование организационным нормам и правилам, а также выполнение всех пунктов трудового договора. При этом выявлена низкая лояльность организации и отсутствует заинтересованность в долгосрочной занятости. Руководители высоко ценят все свои обязательства перед наемными работниками, кроме занятости в организации и контроля за деятельностью подчиненных [2].

В связи с этим в рамках ведения организационной деятельности руководству необходимо учитывать принципы социально ответственной политики в виде соответствия предъявляемых запросов к персоналу, целям и задачам самой организации. Такое соответствие требует диагностических мероприятий в выявлении квалификационного состава персонала, мобилизационных и адаптивных возможностей, степени инновационной и мотивационной направленности персонала, вертикальных и горизонтальных коммуникаций, социально-психологического климата в коллективе, степени конфликтности и доверия, групповой сплоченности, характеристик организационной культуры, степени эффективности существующей системы стимулирования и т. д.

Анализ соответствующих источников выявил направления социально ответственной деятельности организации в рамках управления персоналом: подбор и отбор персонала в соответствии с целями и миссией компании; обеспечение безопасных условий продолжительности найма; обучение и развитие человеческих ресурсов, использование их в соответствии с корпоративными задачами развития; обеспечение эффективной системы мотивации и поощрения сотрудников; обеспечение понимания сотрудниками своей индивидуальной

ответственности, а также осознание организационной, социальной и законодательной ответственности; обеспечение необходимого количества и качества персонала для удовлетворения интересов организации в краткосрочном и долгосрочном периодах; обеспечение возможности для саморазвития сотрудников и максимального удовлетворения трудом; обеспечение безопасных условий труда для сотрудников; эффективное использование знаний, навыков и способностей персонала; развитие и поддержка эффективных отношений с профессиональными союзами; обеспечение оценки индивидуальных потребностей и приведение в соответствие с потребностями организации; обеспечение таких условий труда, при которых к работникам реализовывалось бы справедливое, ответственное и беспристрастное отношение.

Парадокс заключается в том, что потенциальных работников прежде всего интересует уровень заработной платы, наличие социальных гарантий, потенциальные возможности профессионального и карьерного роста, удовлетворенность взаимоотношениями в коллективе и с руководством, и социально ответственная деятельность организации по управлению персоналом не повысит привлекательности организации как работодателя на рынке труда. Данным вопросом задалась европейская компания Ipsos MORI, анализирующая результаты исследований во всем мире: в случае если политика корпоративной социальной ответственности, как можно предполагать, напрямую не влияет на уровень и качество жизни наемных работников, то можно ли говорить о том, что она выступает значимым мотивационным фактором для этих сотрудников [6].

Результаты опроса показали, что для британских, американских и российских работников социально ответственное поведение компании перед своим персоналом имеет значение. При прочих равных условиях, в том числе оплаты труда, выбирая работу, они скорее предпочтут социально ответственную компанию в отношении развития собственного кадрового потенциала.

Центральными областями, требующими усилий со стороны организационной деятельности в применении политики социально ответственного управления персоналом, выступают следующие: разработка и распространение программ, которые позволяют внедрять и реализовывать управление персоналом на практике в контексте социально ответственной политики; реализация эффективной коммуникационной структуры внутри организации для повышения мотивационного потенциала работников компании; разработка критериев и процедур оценки деятельности сотрудников в целях повышения эффективности системы управления персонала.

В результате благодаря социально ответственному отношению к своим сотрудниками и взаимности моральных обязательств происходит становление основ для долгосрочного и прочного сотрудничества, а организация получает дополнительные неоспоримые преимущества: формируется более привлекательный образ организации в обществе, как

следствие – возрастает доверие и лояльность к организации; появляется возможность привлекать, мотивировать и сохранять потенциально эффективных работников; увеличивается число клиентов, повышается товарооборот; появляется возможность получения выгодных заказов и т. д.

Список литературы

1. Петрунин Ю.Ю., Борисов В.К. Этика бизнеса: учеб. пособие. М., 2004. 400 с.
2. Ребрилова Е.С. Особенности психологического контракта в диаде организационного взаимодействия «руководитель – подчиненный» // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2017. Выпуск 3. С. 146–153.
3. Ребрилова Е.С. Феноменологический план психологического контракта // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2014. № 3. С. 17–28.
4. Руженцев С.Е. Моральные идеалы и социальная ответственность политики // Новая наука: опыт, традиции, инновации. Уфа. 2016. № 6-2(89). С. 226–228.
5. Социальная психология труда: Теория и практика. Т. 2 / под ред. А.Л. Журавлева, Л.Г. Дикой. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 421–431.
6. Строганов Р. Корпоративная социальная ответственность и привлекательность компании как работодателя // Управление персоналом. 2007. № 18. С. 80–83.
7. Трудовой Кодекс Российской Федерации. М., 2006. С. 35.
8. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.
9. Шаров Н.Ф. Ответственность как социальная проблема // Вектор науки Тольяттинского гос. ун - та. 2009. № 5. С. 133–138.
10. Business for Social Responsibility / Overview of Corporate Social Responsibility. Geneva, 2003. URL: https://orca.cf.ac.uk/55309/1/Article%2053.pdf (дата обращения: 16.04.2019).
11. Corporate Social Responsibility In The United States And Europe: How Important Is It? The Future Of Corporate Social Responsibility //Intern. Business & Economics Research J. July 2013. V. 12. № 7. P. 815–824.

PRINCIPLES OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN EVALUATING OF ORGANIZATION'S ACTIVITIES TO PERSONNEL MANAGEMENT

Yu.Yu. Chechurova

Tver State Technical University, Tver

Presents an theoretical analysis of the basics of functioning of the principles of social responsibility in the framework of the organization through the prism of moral obligations in relation to its staff. Based on existing studies, the importance of the moral and ethical side of social interaction in personnel management is shown, and the corporate social responsibility policy, while not directly affecting the quality of life and well-being of employees, nevertheless acts as a significant motivating factor in the framework of professional activities. The areas of personnel management are described which need to be paid attention to by the management when pursuing a socially responsible policy.

Keywords: *evaluation of the organization's activities, social responsibility of organization, moral obligations, personnel management.*

Об авторе:

ЧЕЧУРОВА Юлия Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, Тверь, наб. Афанасия Никитина, 22); e-mail: y.chechurova@gmail.com

УДК 159.944

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ

Н.Н. Ярушкин, Н.Н. Сатонина

Самарский государственный социально-педагогический университет
Самарский государственный технический университет

Определяются факторы профессионального выгорания социальных работников, знание которых может способствовать их своевременному выявлению и совершенствованию системы мероприятий, направленных на предупреждение данного явления. Используется классификация, в которой выделяются объективные и субъективные факторы профессионального выгорания специалистов социальной сферы. Проведенное исследование позволило установить взаимосвязь профессионального выгорания сотрудников социальной службы с удовлетворённостью трудом, эмоциональным выгоранием и уровнем субъективного контроля.
Ключевые слова: *профессиональное выгорание, модели выгорания, факторы профессионального выгорания.*

Актуальность рассматриваемой в данной статье проблемы заключается в том, что процессы урбанизации, миграции населения и интенсификации профессиональной деятельности сопровождаются возрастающим числом межличностных конфликтов, в результате которых люди испытывают значительные эмоциональные перегрузки, что может приводить к их психоэмоциональной истощенности. Особую психоэмоциональную истощенность испытывают специалисты, находящиеся в процессе постоянной коммуникации с другими людьми. Их профессиональная деятельность соответствует профессиям типа «человек – человек». К представителям таких профессий относятся специалисты социальной сферы. Они подвержены риску возникновения стрессовых состояний и различных психосоматических расстройств. Кроме того, с течением времени у них могут происходить личностные изменения, связанные с так называемым синдромом профессионального выгорания, обусловленным не только спецификой их профессиональной деятельности, но и индивидуально-психологическими особенностями работников. Однако факторы, способствующие профессиональному выгоранию специалистов социальной сферы, ещё недостаточно изучены, что затрудняет разработку профилактических мероприятий. В связи с этим представляется важным выявление статистически значимой взаимосвязи некоторых психологических особенностей социальных работников с уровнем их профессионального выгорания.

Для практической реализации этой цели уточняется содержание понятия «профессиональное выгорание», определяется вероятный перечень факторов, влияющих на этот процесс, на основе эмпирического исследования выявляются взаимосвязи конкретных индивидуально-психологических факторов с профессиональным выгоранием социальных работников.

Профессиональное выгорание – это неблагоприятная реакция на

стресс на работе, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты [3, с. 105]. При профессиональном выгорании наблюдается значительный спад мотивации к профессиональной деятельности, утрата профессиональных умений и навыков, снижение работоспособности, эмоциональная неуравновешенность, снижение уровня эмпатии по отношению к окружающим людям, выраженная склонность к конфликтным ситуациям и т. д. Впоследствии могут возникать соматические заболевания или невротические расстройства.

Известны различные психологические модели выгорания. Согласно одномерной модели, выгорание – это состояние физического и психологического истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. Для представителей коммуникативных профессий, к которым относится профессия социального работника, такие ситуации не являются редкими.

Двухмерная модель рассматривает выгорание как «двухмерный конструкт», состоящий из эмоционального истощения и деперсонализации, что проявляется в изменении отношения либо к себе, либо к другим.

Наиболее распространенной является трехкомпонентная модель синдрома выгорания К. Маслача и С. Джексона, согласно которой выгорание понимается как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений. Важным дополнением в этой модели является третий компонент, который проявляется в негативном оценивании самого себя, своих профессиональных достижений и успехов и т. д.

К. Маслач и С. Джексон [2] выделяют следующие характеристики синдрома «burnout»: безразличие и циничное отношением к клиентам и пациентам; эмоциональное опустошение; появление чувства неудовлетворенности от трудовой деятельности, деструктивная критика в оценке достижений профессиональной сферы; негативное отношение к себе (деперсонализация); ухудшение качества жизни и состояния психофизического здоровья, появление психосоматических заболеваний; понижение межличностных отношений в семейной и деловой сферах.

При разработке профилактических мероприятий важным является понимание объективных и субъективных причин профессионального выгорания специалистов социальной сферы. На профессиональное выгорание работников влияют как внешние, так и внутренние источники стресса. К внешним источникам стресса относятся: проблемы на работе (переутомление, дефицит времени, ролевые конфликты, связанные с руководством, коллегами и клиентами, проблемы в карьерном росте, неудовлетворительный социально-психологический климат в трудовом коллективе), семейные проблемы, жизненный кризис, финансовые трудности и т. д. К внутренним (личностным) источникам стресса, влияющим на профессиональное выгорание, А.О. Прохоров относит уровень тревожности, уровень нейротизма, толерантность к ситуациям неопределённости, поведенческий паттерн типа А [3, с. 367].

Мы полагаем, что данный перечень факторов, связанных с профессиональным выгоранием, неполон. Считаем, что интегральным показателем позитивного или негативного влияния основных проблем, связанных с работой, выступающего в качестве важного фактора профессионального выгорания работников, может служить уровень удовлетворённости своей работой, который отражает удовлетворённость заработной платой, условиями труда, стилем руководства, возможностями профессионального продвижения, содержанием работы и т. д.

К числу других внутренних (личностных) источников стресса, способствующих профессиональному выгоранию работников социальной сферы, по нашему мнению, следует отнести уровень эмоционального выгорания и уровень субъективного контроля данных работников.

Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Эмоциональное выгорание представляет собой приобретённый стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. Такое выгорание отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами [4, с. 161]. В.В. Бойко раскрывает содержание понятия «эмоциональное выгорание» как выработанный человеком механизм эмоциональной защиты в виде полного или частичного удаления эмоций из психотравмирующего случая [1]. Оптимизацией условий профессиональной деятельности работника (социально-психологический климат, стиль и методы руководителя, мероприятия по сплочению коллектива и предупреждению конфликтов и т. д.) можно добиться снижения уровня эмоционального выгорания социальных работников и, соответственно, профессионального выгорания.

Другим внутренним фактором профессионального выгорания является уровень субъективного контроля работников. Известно, что уровень субъективного контроля связан с ощущением человеком своей силы, достоинства, ответственности за происходящее, самоуважением, социальной зрелостью и самостоятельностью личности.

Для проверки предположений о взаимосвязи профессионального выгорания с удовлетворенностью работой, уровнем эмоционального выгорания и уровнем субъективного контроля сотрудников социальной службы было проведено эмпирическое исследование. В качестве методик исследования были использованы методики: «Диагностика профессионального выгорания», авторы – К. Маслач, С. Джексон (адаптация Н.Е. Водопьяновой); «Диагностика уровня эмоционального выгорания», автор – В.В. Бойко; «Оценка удовлетворенности работой», автор – В.А. Розанова; «Уровень субъективного контроля», автор – Дж. Роттер.

Исследование проводилось в центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Выборка состояла из 35 испытуемых – социальных работников. Для выявления взаимосвязей профессионального выгорания работников социальной службы с уровнем их эмоционального

выгорания, удовлетворенностью работой, уровнем субъективного контроля был проведён корреляционный анализ, на основе которого выявлены умеренная прямая взаимосвязь показателей профессионального выгорания с показателями эмоционального выгорания (r = 0,44 при p < 0,05) и обратная взаимосвязь с показателями удовлетворенности трудом (r = –0,37 при p < 0,05) и уровнем субъективного контроля (r = –0,54 при p < 0,05).

Таким образом, проведённое исследование позволило выявить ряд психологических факторов в виде индивидуально-психологических особенностей личности работников социальных служб, создающих предрасположенность к профессиональному выгоранию. К ним относятся: удовлетворенность своей работой, наличие эмоционального выгорания и уровень субъективного контроля. Учёт этих факторов необходим при проведении психологического профессионального отбора новых работников в социальные службы, а также их психокоррекции у действующего персонала.

Список литературы

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М., 2004. 480 с.
2. Первичная профилактика психических, неврологических и психосоциальных расстройств / под. ред. А.Н. Моховикова. М.: Смысл, 2010. 127 с.
3. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005. 352 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF SOCIAL SERVICE EMPLOYEES

N. N. Jarushkin[1], N. N. Satonina[2]

[1]Samara State University of Social Sciences and Education, Samara
[2]Samara State Technical University, Samara

Is devoted to identifying the factors of professional burnout of social workers, whose knowledge can contribute to their timely identification and improvement of the system of measures aimed at preventing this phenomenon. The classification is used, according to which objective and subjective factors of professional burnout of social specialists are singled out. The study made it possible to establish the relationship between professional burnout of social service employees with satisfaction with work, emotional burnout and level of subjective control.

Keywords: *professional burnout, burnout models, factors of professional burnout.*

Об авторах:

ЯРУШКИН Николай Николаевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443090, Самара, ул. М. Горького, 65/67), e-mail: nyarushkin@mail.ru

САТОНИНА Неля Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экономики и управления организацией, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет» (443001, Самара, Молодогвардейская ул., 244), e-mail: n.n._satonina@rambler.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 796.01:159.9.

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДДЕРЖАНИИ ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СУБЪЕКТОВ КОМАНДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.О. Белоконь, Г.Б. Горская

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар

Рассмотрены особенности проявления психической устойчивости, копинг-стратегий, осознанной саморегуляции и самооценки у спортсменов командных видов спорта в зависимости от уровня их эмоционального и социального интеллекта. Представлены результаты кластерного анализа, свидетельствующие о ресурсных возможностях перечисленных видов интеллекта. Проведён корреляционный анализ внутри кластеров для определения взаимосвязей эмоционального и социального интеллекта с другими личностными особенностями спортсменов.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, социальный интеллект, командные виды спорта, психическая устойчивость, копинг-стратегии, осознанная саморегуляция, самооценка, уровень притязаний.*

Актуальность исследования состоит в выявлении личностных ресурсов устойчивости субъекта деятельности к стрессу. Ярким примером переживания стресса являются спортивные соревнования, требующие больших энергетических затрат от их участников. Более того, Г.Б. Горская помимо соревновательного стресса выделяет так называемый организационный стресс, связанный с особенностями взаимоотношений в команде и с администрацией, необходимостью сохранения позиции в коллективе, противоречием требований среды и ресурсами субъекта деятельности [3, с. 68–69]. В связи с этим возникает необходимость поиска личностных ресурсов устойчивости к стрессу. В современной научной литературе в качестве таких ресурсов рассматриваются локус контроля, ценностно-смысловая и духовно-нравственная сферы, эмпатия, самосознание, когнитивные способности и социальная компетентность [5, с. 54–55], интернальность, эмоциональная устойчивость, способность регулировать своё эмоциональное состояние, низкий уровень тревожности [1, с. 24–25], способности и умения человека, его знания, навыки и мотивация деятельности [7, с. 105–106]. Развивается направление в изучении эмоционального и социального интеллекта в качестве личностных ресурсов. Ю.М. Босенко и Е.И. Берилова отмечают положительное влияние данных конструктов на выбор конструктивных копинг-

стратегий [2, с. 108]. Н.В. Илясова и Р.О. Агавелян выяснили, что развитый эмоциональный интеллект тесно связан с волевым контролем [4, с. 199]. З.Р. Совмиз в своём исследовании выяснила, что на конструктивность совладания со стрессовой ситуацией у спортсменов оказывает влияние развитый эмоциональный и социальный интеллект [6]. При этом обзор современных исследований показывает необходимость дальнейшего изучения темы ресурсов устойчивости к стрессу. Нас в большей степени интересуют ресурсные возможности эмоционального и социального интеллекта в формировании и развитии психической устойчивости субъектов деятельности в условиях стресса. В связи с этим целью нашего исследования явилось изучение особенностей проявления психической устойчивости субъектов командной деятельности с различным уровнем эмоционального и социального интеллекта.

Выборку исследования составили 99 спортсменов, занимающихся командными видами спорта (волейбол, баскетбол, гандбол), из них 60 женщин и 39 мужчин. Средний возраст спортсменов – 19 лет, стаж занятий избранным видом спорта – в среднем 9 лет. Для проведения исследования использовались методика определения уровня эмоционального интеллекта Н. Холла, тест социального интеллекта Гилфорда, опросник саморегуляции ССП-98 В.И. Моросановой, копинг-тест Р. Лазаруса, шкала самооценки Дембо–Рубинштейн, тест нервно-психической устойчивости «Прогноз». При обработке первичных данных применялись следующие статистические методы: кластерный анализ по Уорду, *U*-критерий Манна–Уитни, метод ранговых корреляций r_s Спирмена.

Проведение кластерного анализа обосновано следующими причинами: во-первых, необходимым является определение наиболее благоприятного сочетания личностных качеств спортсменов для успешного совладания со стрессовыми ситуациями. Во-вторых, возникло предположение о том, что в зависимости от уровня эмоционального и социального интеллекта для преодоления стрессовых ситуаций спортсмены могут задействовать различные личностные ресурсы.

Таблица 1

Характеристика состава кластеров по полу, возрасту, стажу занятий спортом и спортивной квалификации

Кластеры	Соотношение по полу, %		Возраст (лет в среднем)	Стаж занятий спортом (лет в среднем)	Соотношение по спортивной квалификации, %				
	Муж.	Жен.			1 взр.	КМС	МС	МСМК	ЗМС
Кластер 1 (*n* = 50)	38	62	19	9	4	74	20	–	2
Кластер 2 (*n* = 49)	41	59	19	9	4	73	21	2	–

Примечание: КМС – кандидат в мастера спорта; МС – мастер спорта; МСМК – мастер спорта международного класса; ЗМС – заслуженный мастер спорта.

В результате кластерного анализа было выделено два кластера. Далее между выделенными кластерами проводился анализ достоверности различий по всем изучаемым параметрам. Краткая характеристика состава кластеров приведена в табл. 1. Как видно из табл. 1, кластеры не имеют значительных расхождений по полу, возрасту, стажу занятий спортом и спортивной квалификации. Таким образом, можно утверждать, что различия между кластерами, которые будут приведены ниже, никак не обусловлены перечисленными характеристиками. В первую очередь были рассмотрены различия по параметрам эмоционального и социального интеллекта, медианы которых приведены в табл. 2.

Таблица 2

Медианы показателей эмоционального и социального интеллекта в выделенных кластерах

Параметры		1-й кластер (n = 50)	2-й кластер (n = 49)	Значение U-критерия Манна–Уитни	p
Показатели эмоционального интеллекта	Эмоциональная осведомлённость	6	8	995,000	0,106
	Управление эмоциями	**2**	**7**	**815,500**	**0,04**
	Самомотивация	**6**	**11**	**621,000**	**0,000**
	Эмпатия	10	10	1133,000	0,518
	Распознавание эмоций	7,5	9	983,000	0,089
	Общий уровень эмоционального интеллекта	**32,5**	**44**	**739,000**	**0,001**
Показатели социального интеллекта	«Истории с завершением»	**9**	**10**	**794,000**	**0,02**
	«Группы экспрессии»	**8**	**9**	**895,500**	**0,017**
	«Вербальная экспрессия»	7	7	1035,500	0,173
	«Истории с дополнением»	**6**	**7**	**893,000**	**0,016**
	Композитная оценка	**30**	**32**	**821,500**	**0,005**

Примечание: жирным шрифтом обозначены показатели, по которым кластеры достоверно различаются.

Первый кластер характеризуется низкими значениями частных параметров эмоционального интеллекта, за исключением эмпатии, имеющей среднюю выраженность. Общий уровень эмоционального интеллекта также находится в диапазоне низких значений. Во втором кластере параметры эмоционального интеллекта находятся в диапазоне средних значений, за исключением показателя «Управление эмоциями», имеющего низкую степень выраженности. Суммарный показатель эмоционального интеллекта также выражен на среднем уровне. При этом во втором кластере достоверно выше оказались значения таких параметров, как «Управление эмоциями», «Самомотивация» и «Общий уровень эмоционального интеллекта». В целом представителям второго кластера свойственно лучше понимать свои эмоции и – соответственно – эффективнее ими управлять, чего нельзя сказать о спортсменах, вошедших

в первый кластер. Они часто испытывают затруднения в контроле своего состояния, могут «застревать» на негативных переживаниях, им часто не удается мобилизироваться для выполнения важных задач.

Обратимся к рассмотрению медиан показателей социального интеллекта в кластерах (табл. 2). В первом кластере все параметры социального интеллекта, в том числе и композитная оценка, находятся в диапазоне средних значений. Во втором кластере параметр «Истории с завершением» имеет значение выше среднего, остальные показатели – средние. Спортсмены, вошедшие во вторую группу, характеризуются лучшим пониманием причинно-следственных связей в ситуациях общения, эмоциональных проявлений окружающих людей, а также в логике развития ситуации общения, исходя из поведения и реакций партнёров. Таким образом, выявлены однонаправленные различия между выделенными кластерами: во втором кластере показатели как эмоционального, так и социального интеллекта выше, чем в первом.

Далее рассмотрим проявление личностных ресурсов устойчивости к стрессу в разных кластерах (табл. 3).

Таблица 3

Медианы показателей личностных ресурсов устойчивости к стрессу в разных кластерах

Параметры		1-й кластер (n = 50)	2-й кластер (n = 49)	Значение U-критерия Манна–Уитни	p
Соревновательная надёжность спортсмена	Чувствительность к стрессорам внутренней неопределённости	4,5	4	727,000	0,000
	Чувствительность к стрессорам внутренней значимости	2	1	832,000	0,005
	Чувствительность к стрессорам внешней значимости	3	2	902,500	0,022
Нервно-психическая устойчивость		19	15	733,500	0,001
Копинг-стратегии	Принятие ответственности	7	6	906,500	0,024
	Бегство–избегание	11	10	885,500	0,017
	Планирование решения проблемы	12	13	936,500	0,042
Параметры саморегуляции	Моделирование	6	7	835,000	0,005
	Гибкость	7	8	944,000	0,042
	Самостоятельность	5	6	925,500	0,034

В таблице приведены только те параметры методик, по которым были выявлены достоверные различия между кластерами. Спортсмены, вошедшие во второй кластер, значительно устойчивее к стрессорам внутренней неопределённости, внутренней и внешней значимости, а также у них выше нервно-психическая устойчивость. Это позволяет им сохранять психическую стабильность в эмоционально-напряжённых условиях.

В первом кластере выше значения копинг-стратегий «Бегство–избегание» и «Принятие ответственности», а во втором преобладают значения параметра «Планирование решения проблемы». Для спортсменов, вошедших в первый кластер, свойственно чаще избегать проблемные ситуации и реже ориентироваться на практическое решение проблемы, чем для респондентов из второго кластера. Последние в стрессовой ситуации ориентированы на решение проблемы. Преобладание во втором кластере таких параметров, как «Моделирование», «Гибкость» и «Самостоятельность», свидетельствует о более развитой способности спортсменов этой группы к учёту внутренних и внешних значимых условиях достижения целей, изменении тактики поведения в зависимости от ситуации, самостоятельном принятии решений и планировании собственной деятельности.

В первом кластере выявлены средняя и высокая сильно дифференцированная самооценка, очень высокий уровень притязаний при сильном расхождении между ними (табл. 4). Такое сочетание показателей свидетельствует о неуверенности обследуемых в собственных возможностях, склонности ставить перед собой завышенные цели, достижение которых не представляется возможным.

Во втором кластере достоверно выше все показатели самооценки и уровня притязаний, а расхождение между ними и дифференцированность ниже по сравнению с первым кластером. Для спортсменов с более высокими значениями эмоционального и социального интеллекта свойственно обладать очень высокой умеренно дифференцированной самооценкой и предельно высоким, слабо дифференцированным уровнем притязаний.

С одной стороны, высокая самооценка способствует постановке и достижению сложных целей. С другой – предельно высокий уровень притязаний говорит о некоторой нереалистичности представлений спортсменов о собственных возможностях.

Изучение различий между кластерами сделало очевидным то, что более развитый эмоциональный и социальный интеллект сочетается с большей психической устойчивостью, способностью к саморегуляции деятельности и конструктивностью реагирования на стрессовую ситуацию. Более того, у спортсменов второго кластера выше самооценка, уровень притязаний, меньше их дифференцированность и расхождение

между ними. Это свидетельствует о более уверенной позиции обследуемых, высокой оценке собственных ресурсов и способности к постановке сложных целей.

Таблица 4

Медианы показателей самооценки, уровня притязаний, расхождения и дифференцированности в разных кластерах

Параметры		1-й кластер (n = 50)	2-й кластер (n = 49)	Значение U-критерия Манна–Уитни	p
Самооценка	Здоровье	65	85	537,000	0,000
	Ум, способности	59	81	310,000	0,000
	Уверенность в своих силах	53,5	82	416,500	0,000
	Тактическая подготовка	50,5	80	239,000	0,000
	Техническая подготовка	56	79	338,500	0,000
	Физическая подготовка	61	81	580,000	0,000
	Соревновательная успешность	49,5	75	433,000	0,000
Уровень притязаний	Здоровье	96	100	999,000	0,101
	Ум, способности	89	100	687,000	0,000
	Уверенность в своих силах	91	100	658,000	0,000
	Тактическая подготовка	91,5	100	651,000	0,000
	Техническая подготовка	92	100	589,500	0,000
	Физическая подготовка	94,5	100	905,000	0,021
	Соревновательная успешность	92	100	528,000	0,000
Расхождение самооценки и уровня притязаний	Здоровье	23	12	609,500	0,000
	Ум, способности	29,5	18	607,500	0,000
	Уверенность в своих силах	30	15	652,000	0,000
	Тактическая подготовка	39	13	448,500	0,000
	Техническая подготовка	35	17	456,500	0,000
	Физическая подготовка	36,5	16	690,500	0,000
	Соревновательная успешность	43	20	614,500	0,000
Дифференцированность самооценки		32	24	764,500	0,001
Дифференцированность уровня притязаний		13,5	2	413,500	0,000

Корреляционный анализ внутри кластеров был проведён для определения различий вовлеченности личностных ресурсов устойчивости к стрессу в группах с разным уровнем эмоционального и социального интеллекта (табл. 5).

Таблица 5

Корреляционные взаимосвязи эмоционального интеллекта с личностными параметрами в первом кластере

Параметры	Показатели эмоционального интеллекта			
	УЭ	СМ	РЭ	ОУ
Соревновательная эмоциональная устойчивость	**0,402**	0,078	**0,401**	0,304
Стрессоры внешней неопределенности	–0,186	–0,072	**–0,374**	–0,254
Поиск социальной поддержки	0,226	0,109	**0,381**	0,326
Гибкость	0,307	**0,420**	–0,029	0,333
Самостоятельность	0,194	**0,388**	0,211	0,329
Самооценка – соревновательная успешность	**0,385**	0,273	0,183	**0,376**
Расхождение СО и УП – уверенность в своих силах	**–0,378**	–0,187	–0,204	–0,321
Расхождение СО и УП – соревновательная успешность	**–0,365**	–0,245	–0,129	–0,291
Дифференцированность самооценки	**–0,430**	–0,226	–0,276	–0,290*

Примечание: УЭ – управление эмоциями; СМ – самомотивация; РЭ – распознавание эмоций; ОУ – общий уровень эмоционального интеллекта; СО – самооценка, УП – уровень притязаний. Полужирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции, достоверные при $p < 0,01$.

Приведённые в таблице данные свидетельствуют о том, что с ростом эмоционального интеллекта усиливается устойчивость к стрессовому влиянию соревновательной ситуации, повышается уверенность в своих силах и становится более устойчивой самооценка. Эмоциональный интеллект связан с усилением регуляторной гибкости поведения, самостоятельностью в принятии решений, снижением чувствительности к стресс-факторам, обусловленным неопределённостью исхода соревновательной борьбы. Показатели «Эмоциональная осведомлённость» и «Эмпатия» не обнаружили тесных корреляционных связей с личностными параметрами. Можно предположить, что данные параметры не являются значимыми ресурсами в процессе совладания со стрессовой ситуацией у спортсменов первого кластера.

Анализируя корреляционные взаимосвязи параметров социального интеллекта с личностными характеристиками, можно отметить, что с усилением социального интеллекта повышается самооценка спортсменов, снижается уровень притязаний, уменьшается расхождение между самооценкой и уровнем притязаний, чувствительность к стрессорам внутренней неопределённости, а также дифференцированность самооценки (табл. 6). Другими словами, социальный интеллект способствует повышению устойчивости к соревновательному стрессу с помощью того, что ранее не

достижимые для спортсмена цели становятся вполне реальными. Это происходит за счёт повышения самооценки и уменьшения расхождения между самооценкой и уровнем притязаний. Тем самым усиливается вера в себя и уверенность в своих возможностях.

Таблица 6

Корреляционные взаимосвязи социального интеллекта с личностными параметрами в первом кластере

Параметры	Показатели социального интеллекта		
	ВЭ	ИД	КО
Стрессоры внутренней неопределенности	**–0,385**	–0,041	–0,246
Самооценка – ум, способности	0,140	**0,397**	**0,327**
Самооценка – физическая подготовка	**0,362**	0,087	0,210
Самооценка – соревновательная успешность	0,355	**0,420**	**0,435**
Уровень притязаний – уверенность в своих силах	**–0,388**	–0,165	–0,246
Расхождение СО и УП – ум, способности	–0,264	**–0,415**	**–0,396**
Расхождение СО и УП – уверенность в своих силах	**–0,450**	–0,286	**–0,394**
Расхождение СО и УП – техническая подготовка	–0,188	**–0,366**	–0,280
Расхождение СО и УП – физическая подготовка	**–0,407**	–0,094	–0,268
Расхождение СО и УП – соревновательная успешность	**–0,405**	**–0,364**	**–0,392**
Дифференцированность самооценки	**–0,470**	–0,321	**–0,377**

Примечание: ВЭ – вербальная экспрессия; ИД – истории с дополнением; КО – композитная оценка социального интеллекта; СО – самооценка, УП – уровень притязаний. Полужирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции, достоверные при $p < 0,01$.

Корреляционные взаимосвязи во втором кластере имеют несколько иной характер (табл. 7). Во-первых, во взаимосвязи вовлечены все компоненты эмоционального интеллекта. Это говорит о более широком спектре внутренних ресурсов по сравнению с первым кластером. Во-вторых, повышение эмоционального интеллекта связано с активизацией копинг-стратегий: усиливается конфронтативный копинг (активное противодействие стресс-фактору), принятие ответственности, планирование решения проблемы и положительная переоценка, снижается – бегство–избегание.

Стоит обратить особое внимание на то, что наибольшее количество взаимосвязей обнаружено с копингами, направленными на поиск практического решения проблемы и положительной переоценки ситуации. Это говорит о том, что развитый эмоциональный интеллект способствует формированию проблемно-ориентированных стратегий совладания со стрессом. Более того, у спортсменов, вошедших во второй кластер, в отличие от первого, с развитием эмоционального интеллекта происходит повышение не только самооценки и уровня притязаний, но и расхождения между ними. Таким образом, спортсмены более уверены в себе и могут ставить перед собой более сложные цели.

Таблица 7

Корреляционные взаимосвязи эмоционального интеллекта с личностными параметрами во втором кластере

Параметры	Показатели эмоционального интеллекта					
	ЭО	УЭ	СМ	ЭМ	РЭ	ОУ
Стрессоры внутренней значимости	**0,403**	–0,133	0,116	0,030	–0,159	0,042
Нервно-психическая устойчивость	0,224	**–0,497**	–0,070	0,281	0,208	0,036
Конфронтативный копинг	0,317	0,315	**0,377**	0,177	0,217	0,352
Принятие ответственности	**0,370**	0,162	0,218	0,170	0,045	0,211
Бегство–избегание	0,018	**–0,379**	–0,011	0,057	–0,058	–0,119
Планирование решения	0,338	**0,470**	**0,520**	**0,413**	**0,423**	**0,627**
Положительная переоценка	**0,366**	–0,027	**0,541**	**0,632**	**0,408**	**0,496**
Моделирование	0,272	**0,377**	0,225	0,090	0,042	0,266
Самооценка – техническая подготовка	**0,377**	–0,056	0,004	0,059	–0,077	0,103
Уровень притязаний – тактическая подготовка	0,061	–0,101	0,273	**0,384**	0,319	0,281
Расхождение СО и УП – здоровье	0,234	–0,301	0,207	**0,390**	**0,430**	0,237
Расхождение СО и УП – уверенность в своих силах	0,200	**–0,392**	0,082	0,085	–0,014	–0,023
Расхождение СО и УП – тактическая подготовка	–0,050	0,243	0,320	0,299	**0,395**	**0,393**

Примечание: ЭО – эмоциональная осведомленность; УЭ – управление эмоциями; СМ – самомотивация; ЭМ – эмпатия; РЭ – распознавание эмоций; ОУ – общий уровень эмоционального интеллекта; СО – самооценка, УП – уровень притязаний. Полужирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции, достоверные при $p < 0,01$.

Социальный интеллект во втором кластере связан, так же, как и эмоциональный, с повышением конфронтативного копинга, планирования решения проблемы и положительной переоценки (табл. 8).

При этом с ростом данного вида интеллекта повышается уровень притязаний спортсменов и расхождение между самооценкой и уровнем притязаний. Эмоциональный и социальный интеллект во втором кластере демонстрируют похожие взаимосвязи, действуют однонаправленно, способствуют проявлению активного совладания с проблемной ситуацией.

Таким образом, разделение всей выборки обследуемых на кластеры и детальный анализ различий и взаимосвязей в них позволяют сделать следующее заключение. Во-первых, развитый эмоциональный и социальный интеллект сочетается с большей психической устойчивостью, снижением чувствительности к различного рода стрессорам, активизацией копинг-механизмов, направленных на решение проблемы, и развитием осознанной саморегуляции поведения. Более того, в группе с более высокими значениями интеллекта наблюдается адекватная оценка своих возможностей и сложности

поставленных задач. Такие спортсмены демонстрируют высокую уверенность в себе и направленность на результат.

Таблица 8

Корреляционные взаимосвязи социального интеллекта с личностными параметрами во втором кластере

Параметры	Показатели социального интеллекта				
	ИЗ	ГЭ	ВЭ	ИД	КО
Конфронтативный копинг	**0,422**	**0,413**	**0,381**	0,055	**0,369**
Планирование решения	**0,672**	**0,647**	**0,504**	**0,412**	**0,687**
Положительная переоценка	**0,384**	0,348	**0,524**	0,331	**0,477**
Уровень притязаний – тактическая подготовка	0,340	0,354	0,302	**0,394**	**0,449**
Уровень притязаний – физическая подготовка	0,215	**0,303**	0,198	0,352	0,341
Уровень притязаний – соревновательная успешность	0,181	0,222	0,130	**0,408**	0,293
Расхождение СО и УП – физическая подготовка	**0,372**	0,348	0,351	0,268	**0,415**

Примечание: ИЗ – истории с завершением; ГЭ – группы экспрессии; ВЭ – вербальная экспрессия; ИД – истории с дополнением; КО – композитная оценка социального интеллекта; СО – самооценка, УП – уровень притязаний. Полужирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции, достоверные при $p < 0,01$.

Во-вторых, в группах с различным уровнем эмоционального и социального интеллекта подключаются разные личностные ресурсы преодоления соревновательного стресса. Несмотря на то что в первом кластере эмоциональный и социальный интеллект ниже, чем во втором, они препятствуют проявлению параметров, снижающих психическую устойчивость, за счёт адекватной постановки целей, повышения самооценки и снижения её расхождения с уровнем притязаний. Таким образом, спортсмены чувствуют большую уверенность в себе, цели представляются им сложными, но при этом реально достижимыми. Также активизируются регуляторная гибкость, самостоятельность, соревновательная эмоциональная устойчивость.

Во втором кластере, в отличие от первого, эмоциональный и социальный интеллект связаны с параметрами, повышающими психическую устойчивость. При этом спортсмены ориентированы на решение проблемы и положительную переоценку. Кроме того, во второй группе обследуемых происходит повышение самооценки и уровня притязаний, а также расхождение между ними, что, скорее всего, оказывает стимулирующее влияние на спортсменов. Стоит отметить, что в первой группе задействованы лишь некоторые компоненты эмоционального и социального интеллекта, когда во второй – все. Это свидетельствует о том, что развитый эмоциональный и социальный интеллект позволяет использовать больший спектр личностных ресурсов для повышения устойчивости к соревновательному стрессу.

Список литературы

1. Александрова Н.П., Богданов Е.Н. Эмоциональная саморегуляция и личностные факторы стрессоустойчивости // Прикл. и юрид. психология. 2014. № 1. С. 22–30.
2. Босенко Ю.М., Берилова Е.И. Личностные и когнитивные факторы стрессоустойчивости спортсменов высокого класса // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2015. Т. 21. № 2. С. 106–110.
3. Горская Г.Б. Личностные ресурсы самореализации спортсмена: стратегии раскрытия // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. Краснодар: Кубанский гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. 2015. № 3. С. 66–70.
4. Илясова Н.В., Агавелян Р.О. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и волевой регуляции спортсменов индивидуальных и командных видов спорта // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 1–2. С. 197–200.
5. Симатова О.Б. Копинг-ресурсы и копинг-стратегии как показатели адаптационного потенциала подростков // Akademická psychologie. № 1. 2016. С. 50-56.
6. Совмиз З.Р. Психологические ресурсы личности как субъекта преодоления стресса в условиях командной деятельности: автореф. … канд. психол. наук. Краснодар, 2017. 26 с.
7. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: ИП РАН, 2015. 366 с.
8. Толочек В.А., Журавлева Н.И. Динамика и актуализации психологических ресурсов субъектом на протяжении профессиональной карьеры // Психол. журн. 2015. Т. 36. № 1. С. 91–107.

THE ROLE OF EMOTIONAL AND SOCIAL INTELLIGENCE IN SUPPORTING THE MENTAL TOUGHNESS OF TEAM SUBJECTS

V.O. Belokon, G.B. Gorskaya

Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism, mountains, Krasnodar

The article discusses the features of the manifestation of mental toughness, coping strategies, conscious self-regulation and self-esteem among team sports athletes, depending on the level of their emotional and social intelligence. The results of cluster analysis are presented, indicating the resource capabilities of the listed types of intelligence. A correlation analysis within the clusters was carried out to determine the relationship of emotional and social intelligence with other personal characteristics of athletes.

Keywords: *emotional intelligence, social intelligence, team sports, mental toughness, self-esteem, level of aspiration,*

Об авторах:

БЕЛОКОНЬ Вероника Олеговна – ведущий психолог научно-исследовательской лаборатории психологических проблем физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (350015, г. Краснодар, ул. Будённого, 161), e-mail: pirozhkova.veronika@mail.ru

ГОРСКАЯ Галина Борисовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (350015, г. Краснодар, ул. Будённого, 161), e-mail: gorskayagalina@mail.ru

УДК 159.99.07

ВАРИАНТЫ ЖИЗНЕННЫХ ТРАЕКТОРИЙ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ*

И.В. Тихонова, Т.Н. Адеева, С.А. Хазова

Костромской государственный университет

Представлены результаты исследования, целью которого стало выявление вариантов жизненных траекторий взрослых лиц с ограниченными возможностями здоровья и характерных для них социально-личностных показателей: удовлетворенности, оценки качества жизни, благополучия, копинг-стратегий. Общую выборку составили 87 человек. Были определены 3 варианта жизненных траекторий лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые отличаются по динамическим параметрам, нарративности, связи событий с переживанием, модальностью эмоций, количеством событий, имеющих переломное значение, содержанием этих событий. Оценки качества жизни незначительно характеризуют варианты жизненных траекторий, существует отличие в степени удовлетворённости социальным благополучием. Отмечается разница субъективного благополучия при каждом варианте жизненных траекторий, присутствует выраженная специфичность стратегий совладания с трудностями. Выявленные результаты могут быть использованы для создания программ психологической помощи и сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в выработке позитивных жизненных стратегий и достижении высокого качества жизни и субъективного благополучия.

Ключевые слова: *жизненная траектория, ограниченные возможности здоровья, субъективное благополучие, качество жизни, копинг-стратегии.*

Обращение к проблеме специфики жизненных траекторий людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) связано с необходимостью определения значимых факторов, влияющих на активность личности, её успешность, эффективность, на качество жизни в целом. Закреплённое в законодательстве определение ограниченных возможностей здоровья обуславливает формирование отношения к человеку с ОВЗ как к объекту социального воздействия, нуждающемуся в социальной защите. Таким образом подчеркивается значимость социальных факторов в формировании особенностей личности и её жизненного пути. Однако, являясь субъектом собственной жизни, человек совершает выбор, определяет цели, события жизни, даёт оценку. Человек обладает способностью к адаптации, саморазвитию, самореализации, совладанию с трудностями [2, с. 582–610].

Проблема личностного развития достаточно традиционно рассматривается в аспекте изучения стратегии личности, под которой

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 17-06-00812-ОГН «Жизненные траектории лиц с ограниченными возможностями здоровья через призму качества жизни».

понимается «динамическая саморегулирующаяся система социокультурных представлений личности о собственной жизни, ориентирующая и направляющая её поведение в течение длительного времени» [6, с. 102]. Появляются исследования, направленные на изучение специфики жизненных стратегий людей с ОВЗ. Выявлено содержание жизненных стратегий людей с различными вариантами адаптации, определена зависимость стратегий от внешних условий [3, с. 91–94; 5, с. 272]. Показана взаимосвязь стратегий и эффективности лечебного воздействия [7, с. 194–195]. В то же время категория стратегии жизни, на наш взгляд, не позволяет в полной мере отследить роль непредвиденных событий в жизни человека, предсказать реальный вариант переживания события и, возможно, увидеть значимые причинно-следственные связи [1, с. 211]. В связи с этим мы используем категорию жизненной траектории, понимаемую как «последовательность позиций, которые индивид (или группа) занимает в течение своей жизни, действуя в различных, постоянно эволюционирующих и трансформирующихся социальных полях, отмечая при этом преемственность, неразрывность отдельных этапов» [8, с. 75–76]. Категория траектории жизни позволяет провести ретроспективный анализ, способствующий решению задач работы.

Цель исследования: выявить варианты жизненных траекторий лиц с ОВЗ и социально-личностные характеристики, связанные с ними. К таковым мы отнесли качество жизни, субъктивное благополучие и копинг-стратегии.

Выборку исследования составили 87 человек. Все участники являются людьми с ОВЗ, имеют статус инвалида (18 человек с нарушениями слуха, 26 человек с нарушениями зрения, 20 человек с нарушениями интеллекта, 18 человек с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 5 человек имеют различные психоневрологические диагнозы). Мужчин – 45 человек, женщин – 42 человека, средний возраст – 36,7 года.

Методический комплекс исследования включал: методику изучения жизненных траекторий (представляющую собой сочетание клинико-психологического интервью, метода сбора анамнеза и методики «Линия жизни» в модификации Д.Т. Василенко); шкалу субъективного благополучия (адаптация М.В. Соколовой, 1996); краткий опросник ВОЗ для оценки качества жизни (QUALITY OFLIFE (WHOQOL) BREF); опросник способов совладания (ОСС), статистической обработки (кластерный анализ методом К-средних, φ* – угловое преобразование Фишера, критерий Краскела–Уолисса).

Поскольку анализ получаемых с помощью «Методики изучения жизненных траекторий» результатов затруднен вследствие их качественной представленности, нами были разработаны параметры для количественной обработки (табл. 1). Параметры установлены в соответствии с выделенными нами характеристиками жизненной траектории [1, с. 211–212].

Таблица 1

Краткие характеристики количественных параметров оценки жизненной траектории

Параметр	Характеристики параметра, оценка
Событийность	Количество событий в определённый период онтогенеза (от 0 до …)
Содержание событий	Количество событий в разных смысловых категориях (семья, здоровье, общение, увлечение, обучение и пр.)
Локус событий	Степень участия респондента и ответственности: внутренний или внешний локус, количество
Оценочность	Общая оценка периода жизни: среднее арифметическое с учетом знаков оценок событий (итог имеет знак + или -)
Причинность	Количество указаний о влиянии периода (или события) на последующую жизнь
Нарративность	Анализируются истории, рассказанные о разных периодах жизни; оценивается их количество, степень развернутости
Связь с переживанием	Оценивается количество упоминаемых эмоций, их валентность
Общая характеристика жизненной траектории	Количество «пиков» траектории (события с контрастной оценкой): общее количество; количество положительных и отрицательных пиков. Общее количество событий, положительных и отрицательных (оценки выше или ниже 0), в прошлом, в будущем. Среднее значение положительных событий; среднее значение отрицательных событий

Полученные с помощью комплекса методик результаты были подвергнуты кластерному анализу, что позволило выделить 3 группы взрослых людей с ОВЗ, отличающихся специфическими характеристиками жизненной траектории, качеством жизни и субъективным благополучием, а также репертуаром стратегий совладающего поведения.

Таблица 2

Состав кластеров с учетом варианта дизонтогенеза и пола

Параметры	1-й кластер	2-й кластер	3-й кластер	Всего
Всего	30	33	24	87
Нарушения слуха	5	10	3	18
Нарушение зрения	3	10	13	26
Интеллектуальные нарушения	10	5	5	20
Нарушения опорно-двигательного аппарата	11	5	2	18
Психоневрологический диагноз	1	3	1	5
Мужчины	18	18	9	45
Женщины	12	15	15	42
Средний возраст	37,6	36	36,7	36,73

Характеристика полученных кластеров представлена в табл. 2: в первом кластере больше респондентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нарушениями интеллекта, в третьем кластере больше респондентов с нарушениями зрения. В выделенных группах проведён анализ показателей жизненной траектории по общим характеристикам (табл. 3) и показателям в отдельные периоды жизни (рис. 1).

Таблица 3

Количество респондентов с разным уровнем представленности общих показателей жизненной траектории в 3 кластерах, %

	1-й кластер			2-й кластер			3-й кластер		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Количество пиков	53,3	36,6	**10**	63,6	36,3	**0**	50	37,5	**8,3**
Количество отрицательных пиков	70	23,3	**6,66**	78,8	21.2	**0**	66,6	29,2	4,2
Перепады	80	**20**	**0**	93,9	6,1	**0**	83,4	8,3	**8,3**
Количество положительных событий	30	**46,6**	23,4	15.2	**69,6**	15,2	25	58,3	16,7
Количество событий в прошлом	50	**46,7**	3,3	48,5	51,5	0	37,5	**70,8**	4,2

С точки зрения общих характеристик жизненной траектории основные различия между кластерами касаются количества описываемых событий в прошлом, положительных событий, пиков, прежде всего отрицательных, а также количества перепадов в оценке событий. Высокая выраженность динамических характеристик отмечена в 1-м и 3-м кластерах. Так, для всех трёх групп типичным является незначительное количество «пиковых» оценок – от 0 до 3 у 50–60 % респондентов. Однако в 1-м и 3-м кластерах в жизненных историях событий с крайне высокими или крайне низкими оценками больше, чем во втором ($\varphi^* = 2{,}55$ при $p \leq 0{,}004$; $\varphi^* = 2{,}18$ при $p \leq 0{,}015$ соответственно), при этом в первом кластере и количество отрицательных пиков также больше по сравнению со вторым кластером ($\varphi^* = 2{,}18$ при $p \leq 0{,}019$). 80–90 % респондентов во всех трёх группах имеют незначительное количество перепадов оценок, когда стоящие рядом события оцениваются довольно полярно – не более 5. Однако в

первом кластере 20 % респондентов имеют в траектории от 6 до 10 перепадов оценок, в то время как во втором кластере таких респондентов только 6,1 % (φ* = 1,69 при $p \leq 019$). Третий кластер характеризуется наибольшей полярностью оценок: значительное количество колебаний (от 11 до 16) имеют 8,3 % респондентов, что значимо отличает этот кластер и от первого (φ* = 2,13 при $p \leq 0{,}016$), и от второго (φ* = 2,18 при $p \leq 0{,}015$). Наконец, в первом кластере всего 46,7 % называет в прошлом 8–16 событий, что значимо меньше, чем в третьем кластере, – 70,8 % (φ* = 1,80 при $p \leq 036$); при этом количество респондентов, описывающих положительные события, также меньше: φ*=1,87 при $p \leq 030$.

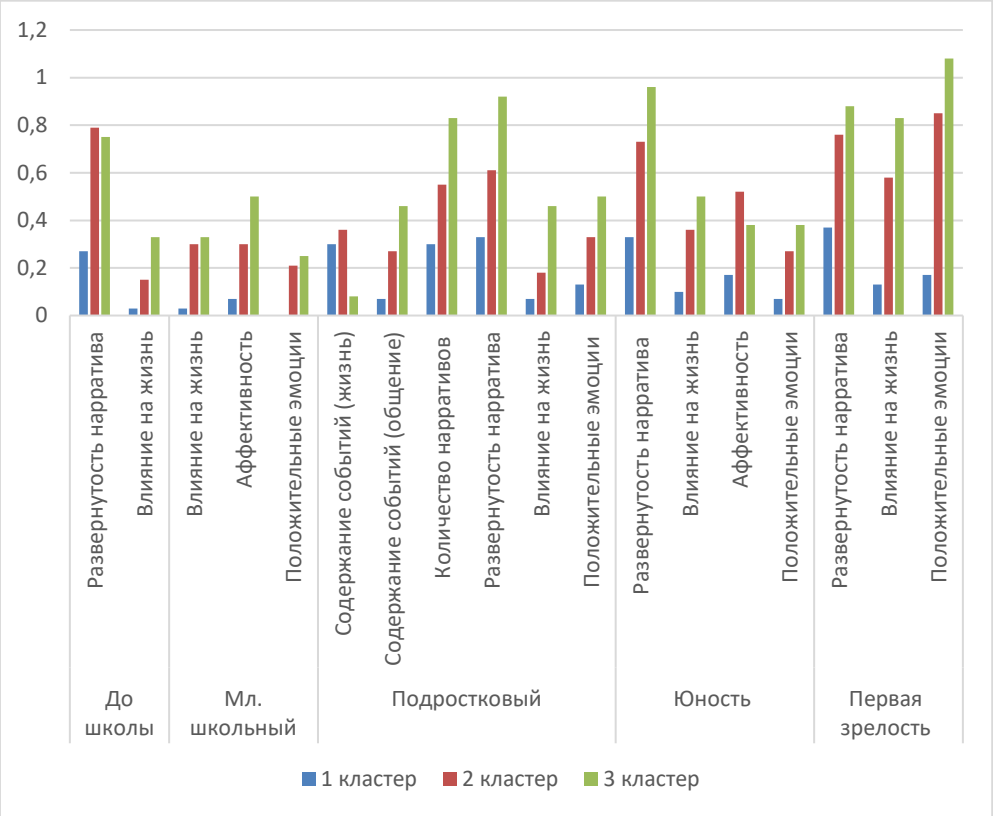


Рис. 1. Средние значения показателей жизненной траектории в разные периоды жизни у трёх кластеров ($p < 0{,}05$).

Как мы видим, жизненные траектории в трёх кластерах достоверно отличает выраженность показателей в дошкольном, младшем школьном, юношеском возрасте и в период первой зрелости. Их траектории чаще всего отличаются по таким показателям, как развернутость описаний событий (нарратива), аффективность описываемых событий, количество положительных эмоций. Практически в каждый период жизни представители трёх кластеров отличаются по количеству указаний на связность событий с дальнейшей

судьбой (влияние на жизнь). Результаты также показывают, что наибольшее количество отличий в жизненных траекториях кластеров регистрируется в подростковый период, который, видимо, имеет значительное влияние на определение траектории.

Показатели характеристик траектории в разные периоды жизни у респондентов 1-го кластера имеют сравнительно низкие значения. Описания их жизни – это в основном указание на отдельные факты, описание жизненных историй (нарративы) редки, факты не сопровождаются описанием эмоций. Траектория характеризуется низкой связностью событий: респонденты редко констатируют влияние событий на дальнейшую жизнь.

Для второго кластера характерны средние значения показателей жизненной траектории в разные возрастные периоды. То есть респонденты умеренны в изложении жизненных историй, описании эмоций, признании влияния на последующую жизнь. Второй кластер отличает достоверно высокое количество развёрнутых историй из дошкольного детства и событий подросткового возраста, связанных с жизнью в целом (рождение, смерть, вера, потеря смысла жизни, переезды, трагедии, разочарования, достижения и т. д.).

Количественные характеристики жизненных траекторий третьего кластера позволяют говорить о том, что практически в каждый период жизни они описывают события как жизненные истории, которые имели влияние на дальнейшую жизнь, сопровождались позитивными переживаниями. Их жизненная траектория отличается самым высоким уровнем связности, выраженностью причинно-следственных связей. Респонденты третьего кластера, указывают значительно больше событий раннего возраста с внутренним локусом: в них проявляется личностная активность: «Я научился ходить», «Я был сам по себе…». Начиная с дошкольного возраста их жизненные траектории отличаются более частым упоминанием событий, влияющих на течение жизни: травмы, заболевания, лечения, поездки с родителями, подготовка к школе, обучение бытовым навыкам, определение в детский сад, школу. Кроме того, с данного этапа онтогенеза жизненные траектории обладают большей нарративностью. Респонденты демонстрируют возможность целостного представления события, где «сплетаются факты и эмоции, интерпретации и доказательства, отражается личностный смысл свершившегося» [4, с. 3–4]. Количество историй невелико, но представленные отличаются развернутостью. Достоверно наибольшее количество нарративов отмечено у респондентов данного кластера на этапе подростничества, больше всего событий относится по содержанию к общению (друзья, сексуальные отношения, любовь, события, связанные с друзьями и близкими). Пример истории: «*Это было 12 июня 2000 года, двенадцатый год. Этот день я вспоминаю до сих пор. Событие началось с этого дня и продолжалось примерно 4 дня. Я лежал*

в микрохирургии глаза г. Хабаровска. Лежать мне там совсем не хотелось. Различные уколы чуть не разорвали мою подростковую психику (сарказм). В тот день я подошёл к кабинету для уколов и случайно услышал разговор нескольких женщин, сидящих в коридоре возле кабинета, причём одна из них разговаривала с акцентом, а так как в те годы я был изрядно занудным и надоедливым, мне захотелось познакомиться поближе с иностранкой. Не подумайте плохого, ей было уже много лет – может, 50, может, 40. Я спросил ее: "Откуда вы?" Она сказала: "Из Японии". Моей радости не было предела. Я с детских лет увлекался японским языком, поэтому решил перед ней немножечко повыпендриваться и давай балакать на японском. Так я смог немножечко подавить свой страх перед очередным уколом…».

В каждый возрастной период у респондентов выше показатели связи событий с переживаниями, эмоциональность, а также наличие положительных переживаний. Сочетание данных параметров, с одной стороны, может свидетельствовать об объективно более благополучном наборе жизненных событий. С другой стороны, наличие нарративов и связи событий с переживаниями обусловлено особенностями личности, спецификой интеллекта. Жизненные истории у данной группы респондентов имеют довольно развёрнутый сюжет, в них представлено изложение взаимосвязанных событий, сопровождаемое эмоциональной оценкой. Само высказывание является спонтанным, самостоятельно созданным. Способность к созданию нарратива предполагает наличие логического мышления, навыков анализа, саморефлексии, интерпретации, наконец, сформированности речевых умений, мнестических способностей, специфики восприятия.

Предположив взаимосвязь жизненных траекторий с качеством жизни, уровнем субъективного благополучия и умением справляться с жизненными трудностями, мы изучили данные феномены в трёх кластерах. Их специфические особенности представлены в табл. 4.

Можно констатировать, что показатели качества жизни в малой степени характеризуют варианты жизненных траекторий. Можно отметить, что представители трёх кластеров не отличаются в оценках общих показателей качества жизни, здоровья, физического и психического благополучия, самовосприятия, поддержки микроокружения. Варианты жизненных траекторий отличаются по оценке социального благополучия, а также по общим показателям субъективного благополучия, эмоциональному напряжению, выраженности психоэмоциональной симптоматики.

Результаты показали, что респонденты 1-го кластера в меньшей степени удовлетворены социальными условиями. Возможно, это обусловлено нозологическим составом группы: сюда входят люди с нарушениями ОДА, для которых доступность многих социальных объектов и услуг до сих пор остаётся проблематичной. В то же время в

данной группе в меньшей степени выражены показатели напряжённости симптоматики по «Шкале субъективного благополучия», что может говорить об относительной эмоциональной комфортности. Сравнительный анализ показывает, что в данной группе респонденты достоверно реже, чем в других кластерах, используют самоконтроль, поиск решений, позитивную переоценку. Редкое использование таких способов разрешения проблем, которые требуют собственной активности и зрелости личности, в сочетании с преобладанием поиска социальной поддержки, могут говорить о незрелости личности и зависимой социальной позиции данных респондентов.

Таблица 4

Показатели субъективного благополучия, способов совладания и качества жизни в выделенных кластерах ($p < 0,05$)

		1-й кластер	2-й кластер	3-й кластер
Субъективное благополучие	Напряжение	10,30	12,61	13,75
	Симптоматика	13,10	15,42	18,08
	Общий балл	53,30	56,33	63,96
	Стены	4,30	4,64	5,71
Способы совладания	Конфронтативный копинг	48,69	62,47	41,44
	Дистанцирование	40,09	67,74	34,69
	Самоконтроль	51,42	71,80	54,85
	Соцподдержка	59,61	74,81	72,95
	Принятие ответственности	41,94	69,53	43,27
	Бегство	31,30	58,09	39,73
	Поиск решения	37,32	73,27	65,97
	Положительная переоценка	35,41	75,51	69,34
Качество жизни	Социальное благополучие	24,80	28,42	29,04

Спецификой 2-го кластера является активное использование различных стратегий совладания и более высокая их напряжённость по сравнению с другими кластерами. Наряду со стратегией положительной переоценки, стратегией поиска социальной поддержки, поиска решения проблемы, самоконтроля, принятия ответственности используются конфронтативный копинг, дистанцирование, бегство. Такое разнонаправленное содержание стратегий совладания может свидетельствовать о непоследовательности поведения в трудных ситуациях, возможно обострённом отношении к проблемам, при котором они воспринимаются «катастрофически», не принимаются как факт жизни, подлежат «уничтожению». При этом представители данного кластера отличаются сравнительно умеренным уровнем благополучия, средними оценками качества жизни в сфере социальных взаимоотношений.

Для респондентов 3-го кластера характерны наиболее высокие, по сравнению с другими кластерами, показатели напряжённости, чувствительности и выраженности признаков, сопровождающих основную психоэмоциональную симптоматику, выявленных по «Шкале субъективного благополучия». В целом уровень субъективного благополучия всех респондентов находится в области средних значений. Это свидетельствует об отсутствии явной выраженности проблем, но не говорит о полном эмоциональном комфорте. Однако именно у представителей 3-го кластера выраженность указанных параметров выше, чем в других кластерах. По сравнению с другими кластерами, респонденты дали более высокие оценки по шкале социального благополучия по опроснику ВОЗ для оценки качества жизни. Отметим, что социальное благополучие, согласно опроснику, подразумевает не взаимодействие, широту социальных связей, социальный статус, карьеру, а удовлетворённость социальными условиями, услугами: доступность здравоохранения, транспорта и т. д. Наименее популярными в данном кластере являются такие копинг-стратегии, как дистанцирование и конфронтативный копинг. Наиболее часто используются стратегии поиска социальной поддержки, поиск решения проблемы, положительная переоценка, что говорит о склонности преодолевать трудности путём анализа ситуации и собственной поисковой активности с обращением к опыту и ресурсам других людей.

Таким образом, можно сделать ряд выводов.

Определены 3 варианта жизненных траекторий людей с ОВЗ, отличающихся по динамическим параметрам, нарративности, связи событий с переживанием, модальностью эмоций, количеством событий, имеющих переломное значение, содержанию этих событий. Наибольшее количество отличий в характеристиках жизненных траекторий регистрируется в подростковый период, который, видимо, имеет значительное влияние на определение траектории.

Первый вариант жизненной траектории с точки зрения динамики характеризуется неравномерностью, перепадами в оценке событий на уровне средних оценок, наличием «пиков» – событий с полярными оценками, преимущественно отрицательными, небольшим количеством событий в прошлом. Характерно восприятие жизни как перечня фактов, низкая нарративность, аффективность и связность событий. Специфика жизненной траектории предполагает минимальный анализ и оценку событий, относительно высокий уровень субъективного благополучия при низкой удовлетворенности социальными условиями, ориентированность на социальную поддержку в трудных жизненных ситуациях с минимальной степенью самостоятельной внешней и внутренней активности. Такой вариант жизненной траектории присутствует чаще всего у людей с нарушением интеллекта и опорно-двигательного аппарата.

Второй вариант жизненной траектории характеризуется усреднённостью, отсутствием полярных оценок событий, наличием преимущественно положительно оцениваемых событий, низким количеством событий в прошлом, умеренностью в развёрнутости описаний жизненных событий и эмоций, их сопровождавших. В данном типе траектории значимые жизненные истории приходятся на дошкольное детство. Специфика жизненной траектории состоит в постоянной борьбе с трудностями, характерна высокая напряжённость копинг-стратегий, что может быть связано с восприятием жизненных проблем как неприемлемых.

Жизненная траектория третьего варианта содержит сравнительно большее количество полярно оцениваемых событий, присутствует неравномерность в оценке событий, достаточное количество положительных событий, большое количество событий в прошлом. В данном типе траектории события имеют характер положительных историй, которые оказывают значительное влияние на дальнейшую жизнь. Специфика жизненной траектории предполагает наличие хорошего уровня анализа, рефлексии, интерпретации, дифференцированной оценки переживаний, речевых умений, мнестических способностей. Она связана со стремлением использовать стратегии совладания, направленные на поиск поддержки и информации от других людей, аналитический подход к решению проблемы, создание положительного смысла ситуации, фокусирование на росте собственной личности. Однако это требует значительных эмоциональных затрат, что может приводить к снижению эмоционального благополучия.

Варианты жизненных траекторий характеризуются незначительными отличиями в оценке качества жизни, а именно – только в степени удовлетворённости социальным благополучием. Однако отмечается разница субъективного благополучия при каждом варианте жизненных траекторий, выраженная специфичность стратегий совладания с трудностями.

Список литературы

1. Адеева Т.Н., Тихонова И.В. Исследование жизненных траекторий лиц с ограниченными возможностями здоровья: методологический дискурс и типология // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология, социокинетика. Кострома: КГУ, 2017. Т. 23. № 3. С. 210–217.
2. Александрова Л.А., Лебедева А.А., Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 579–610.
3. Домбровская А.Ю. Типы социальной адаптации людей с ОВЗ (по материалам социологического опроса в городах Орёл и Калуга) // Локус: Люди, общество, культуры, смыслы. М.: МПГУ. 2016. № 2. С. 89–100.

4. Куракин Д.Ю. Траектория, форма жизни и единство жизненного пути: к уточнению понятия траектории в поведенческих науках. URL: https://www.hse.ru/data/2015/04/01/1096719190/Траектория (дата обращения: 19.12.2017).
5. Маркер А.В., Устюгова О.А. Изучение жизненных стратегий пожилых людей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 1 (2). С. 271–273.
6. Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). М.: Изд-во Независимого института гражданского общества, 2002. 260 с.
7. Тараскина Т.А., Родионова Т.И. Концептуальные модели оценки качества жизни больных, страдающих сахарным диабетом 1-го типа // Современные проблемы науки и образования. Пенза: ИД «Академия естествознания». 2015. № 5. С. 188–196. URL: http://elibraru.ru (дата обращения: 28.07.2017).
8. Bourdieu P. (2002). Biograficheskaya illyuziya. INTER, 1(1), 75–81.

VARIANTS OF LIFE TRAJECTORIES OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF SUBJECTIVE WELL-BEING AND QUALITY OF LIFE

I.V. Tikhonova, T.N. Adeeva, S.A. Khazova

Kostroma State University, Kostroma

The article presents the results of the study. The goal was to identify options for the life trajectories of adults with disabilities and social and personal characteristics: satisfaction, assessing the quality of life, well-being, coping strategies. The total sample was 87 people. Were identified 3 version the life trajectory of persons with disabilities. They differ in dynamics, narrative, connection of events with experience, modality of emotions, number of important events, content of events. Assessment of quality of life slightly characterize the options life trajectories. There is a difference in the degree of satisfaction with social well-being in the 3 life trajectories. There is a difference in subjective well-being in each variant of life trajectories. There is a specificity of coping strategies. The results can be used to create programs of psychological assistance, to accompany persons with disabilities, to develop positive life strategies, to achieve high subjective well-being.
***Keywords**: life trajectory, disabilities, subjective well-being, quality of life, coping strategies.*

Об авторах:

ТИХОНОВА Инна Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (156005, г. Кострома, ул. Дзержинского, 17), e-mail: inn.07@mail.ru

АДЕЕВА Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (156005, г. Кострома, ул. Дзержинского, 17), e-mail: adeeva.tanya@rambler.ru

ХАЗОВА Светлана Абдурахмановна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (156005, г. Кострома, ул. Дзержинского, 17), e-mail: hazova_svetlana@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9: 378:

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ПРЕДИКТОР РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ВЕКТОРЕ «СТУДЕНТ–МАГИСТРАНТ»

О.Ф. Гефеле, Е.Е. Михайлова

Тверской государственный технический университет

Акцентируется внимание на проблеме формирования критического мышления у обучающихся в вузах. Представлены результаты анализа теоретических и экспериментальных данных по изучаемой проблеме. Академическая мотивация рассматривается как прогностический фактор, определяющий успешность обучения и построения профессиональной карьеры обучающихся в вузах молодых специалистов. Проводится анализ исследования основных показателей академической мотивации как предиктора развития критического мышления в векторе «студент–магистрант».

Ключевые слова: *критическое мышление, академическая мотивация, предиктор, дидактическая модель, вектор «студент–магистрант».*

Мышление отличается от всякой другой человеческой деятельности тем, что оно не имеет внешнего выражения, это невидимая форма проявления активности человека. «Со времен Платона мышление определяется как беззвучный диалог с самим собой», – пишет Х. Арендт [1, с. 40]. Между тем демонстрация мышления отчетливо проявляется в двух обстоятельствах: в ситуации «остановиться и подумать» и в ситуации «принять решение и оценить». В таком виде мышление предстает как конструктивно-критическое.

Критическое мышление личности стало центром специальных исследований в середине прошлого века. Родоначальником этого понятия принято считать американского теоретика Дж. Дьюи, разработавшего концепцию рефлексивного мышления. Современная философия и педагогика обязаны ему разграничением понятий «некритическое» (обыденное) и «рефлексивное» (активное, упорядоченное, резюмирующее) мышление. По Дьюи, рефлексивное мышление складывается в несколько этапов: встреча с затруднением; формулировка вопроса, направляющая мысль в русло снятия затруднения; оценочное решение и контроль за процессом мышления [7].

В исследовательском арсенале американского теоретика Э. Глейзера, развивавшего идеи Дьюи, появляется новая тема возможности развития критического мышления. В связи с этим теоретик выводит ряд умений, характеризующих критическое мышление, которые можно и нужно совершенствовать. В исследовательской литературе совокупность этих умений освещена достаточно подробно: распознавать проблему и

находить пути её решения; собирать и упорядочивать нужную информацию; распознавать неподтверждённые суждения и оценки; быть точным в использовании языковых средств; делать правомерные выводы; быть готовым корректировать своё мнение под напором аргументов и другие характеристики критического мышления [11, с. 88].

Важной видится также выдвинутая Глейзером идея «готовности» к критическому мышлению. Такую установку в дальнейшем развивает и демонстрирует в своей работе «Психология критического мышления» современный американский психолог Д. Халперн. Она связывает воедино развитие навыков мышления с выработкой установки на критическое мышление. «Бессмысленно осваивать навыки критического мышления, если вы не будете ими пользоваться», – начинает рассуждения исследователь [14, с. 46]. И наделяет человека, пользующегося критическим мышлением, следующими качествами: «готовность к планированию, гибкость и открытость мышления, настойчивость в выборе и решении задач, готовность исправлять свои ошибки, самоосознание своих мыслительных процессов и действий, поиск компромиссных решений» [14, с. 47–48].

Теоретические выкладки отечественных исследователей плодотворно пополняют усилия, начатые западными исследователями критического мышления. Среди интересующих тем – мотивация как важный стимул развития критического мышления [4; 8], готовность к профессиональной деятельности интегративного типа [12; 13], познавательные стили мышления студента [9], включенность студента в процесс освоения знаний [10], технологии развития критического мышления [5], проектные исследования критического мышления [6], программа исследования модели идеального преподавателя вуза [2], социально-психологические компетенции педагогов [3] и другие темы.

Очерченное разнообразие подходов к изучению критического мышления выявляет и новые «точки» освоения проблемы. Поэтому теоретически целью данной статьи является изучение академической мотивации как предиката критического мышления. С практической точки зрения, для начала исследования вопросов развития критического мышления выбран показатель «Шкала академической мотивации», векторно выстроенный от студента к магистранту.

В результате анализа экспериментальных данных по проблеме формирования критического мышления у обучающихся вузов можно акцентировать внимание на дидактической модели формирования критического мышления, предложенной Д.М. Шакировой [15, с. 286]. Так, по мнению исследователя, мотивационный блок и «рефлексия являются ведущими условиями формирования критического мышления, если человек мотивирован узнать, понять, осмыслить, установить истину или получить результат, в противном случае ни о какой критичности ума не может идти речи. Именно поэтому результаты экспериментального

формирования критического мышления указывают на то, что развить этот тип мышления удается не у всех обучаемых, а лишь у 30–60 % испытуемых в зависимости от типа группы и уровня образования» [15, с. 285].

Академическая мотивация как прогностический фактор не только определяет академические достижения и в дальнейшем успешность обучения и построения успешной профессиональной карьеры, но и может выступать в качестве предиктора развития критического мышления.

Как показывают исследования Т.О. Гордеевой, О.А. Сучева, Е.Н. Осина, мотивационные переменные играют важную роль в определении академических достижений, следовательно, наиболее значимые мотивационные переменные становятся факторами диагностирования критического мышления у обучающихся высшего учебного заведения. В этом смысле планомерное проведение психологического исследования мотивационных переменных как психологических показателей формирования критического мышления позволит в дальнейшем определить у обучающихся вузов особенности формирования и развития своевременного и адекватного принятия решений как личностного качества, что впоследствии окажет воздействие на конкурентоспособность выпускника вуза как будущего молодого специалиста.

Целью нашего исследования выступило изучение основных показателей сформированности академической мотивации у студентов-бакалавров и магистрантов, а также выявление различий выраженности академической мотивации в векторе «студент–магистрант».

База исследования: в исследовании приняли участие 117 человек, обучающихся на базе ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет». Из них 59 магистрантов (28 женщин и 31 мужчина) и 58 студентов-бакалавров (6 женщин и 52 мужчины) технического и психологического направлений.

Психодиагностический инструментарий: первоначальное исследование было проведено по методике исследования шкал опросника «Шкалы академической мотивации» [4].

Результаты исследования академической мотивации показали, что все рассматриваемые нами субшкалы опросника «Шкалы академической мотивации» в векторе «студент–магистрант» находятся в зоне разброса значений. Следует отметить выраженность некоторых составляющих шкал академической мотивации, соответствующую среднему показателю и значениям выше среднего. Так, в зоне средних и выше среднего значений (ближе к высоким значениям) наиболее проявлены познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, интроецированная мотивация. Причём указанные шкалы академической мотивации у магистрантов более выражены, чем у студентов-бакалавров, кроме интроецированной мотивации. При этом наблюдается одинаковая выраженность у исследуемых групп

испытуемых мотивации самоуважения. В зоне низких значений в векторе «студент–магистрант» оказались шкалы экстернальной мотивации и амотивации.

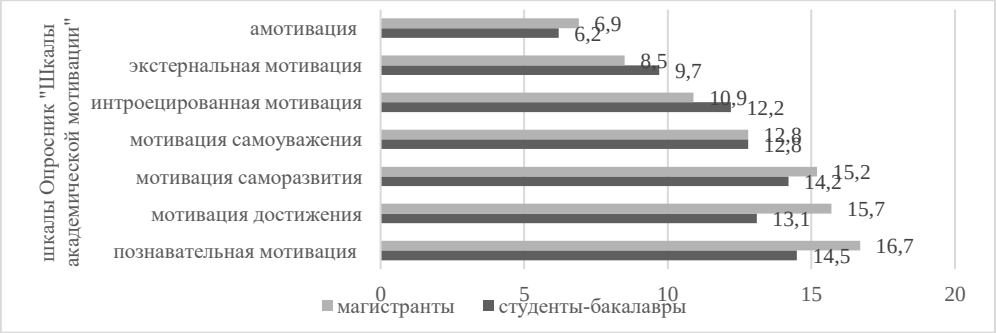


Рис. 1. Гистограмма распределения показателей особенностей академической мотивации в векторе «студент–магистрант».

Указанные шкалы академической мотивации объединяют следующие параметры (рис. 1): выраженность познавательного характера мотивации (любознательность), позитивную внешнюю и внутреннюю мотивацию (достижения), базовые потребности, саморазвитие (совершенствования).

При сравнении усредненных профилей академической мотивации у мужчин и женщин в векторе «студент–магистрант» наблюдаются несущественные различия по шкалам опросника «Шкалы академической мотивации» (рис. 2–3). Так, прослеживаются различия у мужчин в векторе «студент–магистрант» по шкалам познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития и амотивации, причём вышеназванные шкалы наиболее выражены у мужчин-магистрантов, нежели у мужчин-бакалавров (рис. 2).



Рис. 2. Профиль академической мотивации у мужчин в векторе «студент–магистрант».

Очевидно, что большая часть магистрантов продолжают обучаться с целью личностного, профессионального развития, развития профессиональных знаний, умений и навыков, включая развитие критического мышления.

При сравнении усредненных профилей академической мотивации у женщин в векторе «студент–магистрант» наблюдаются более

существенные различия, чем у мужчин, по шкалам опросника «Шкалы академической мотивации» (рис. 3). Нами было установлено, что у женщин в векторе «студент-магистрант» наиболее выражены различия в познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития, самоуважения, интроецированной мотивации. Однако выявленные различия свидетельствуют о наличии выраженности структуры академической мотивации у женщин-магистрантов и ее несформированности у женщин-бакалавров. При этом интроецированная мотивация у женщин-бакалавров более выражена (рис. 3).



Рис. 3. Профиль академической мотивации у женщин в векторе «студент-магистрант».

Как показало проведённое исследование, академическая мотивация может выступать в качестве прогностического фактора развития критического мышления. С другой стороны, выраженность шкал академической мотивации свидетельствует об академических достижениях, которые определяют в дальнейшем личностное и профессиональное развитие как студентов-бакалавров, так и магистрантов, а также формирование у них конкурентоспособности как будущих молодых специалистов. Однако хотелось бы отметить роль академической мотивации не только в формировании критического мышления, но и в формировании рефлексивности и личностной готовности к принятию решений, которые могут выступать как критерии зрелости компетенций молодого специалиста, что является предметом для дальнейших исследований.

Список литературы

1. Арендт Х. Ответственность и суждение / пер. с нем. 2-е изд., испр. М.: Институт Гайдара, 2013. 352 с.
2. Астапенко Е.В., Голубева Т.А., Лельчицкий И.Д. Проектирование модели идеального преподавателя в системе профессионального образования: европейский опыт для россиян // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И.Д. Лельчицкого. Тверь, 2019. С. 16–21.
3. Балакшина Е.В., Гефеле О.Ф., Милюкова О.В., Чечурова Ю.Ю. Социально-психологические особенности трудовой деятельности педагогов // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2018. № 1. С. 6–10.

4. Гордеева Т.О., Сучев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психол. журн. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
5. Демидова А.С., Шкунова А.А., Прохорова М.П. // Критическое мышление в менеджменте. 2019. № 3 (37). С. 147–153.
6. Заир-Бек С.И., Загашев И.О., Марико В.В. Проект «Развитие критического мышления для высшего образования в России» // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2017. № 6. С. 11–21.
7. Зайцев А.В. «Критическое мышление» в философской рефлексии Джона Дьюи // Проблемы социальных и гуманитарных наук. 2019. Вып. 2 (19). С. 140–143.
8. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Мотивационные детерминанты динамики личностных черт Большой пятёрки за время обучения в вузе // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2017. № 186. С. 39–55.
9. Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Королева А.В. Критическое мышление и познавательные стили студентов // Вестн. Тамбов. ун-та. 2015. № 7 (147). С. 13–20.
10. Михайлова Е.Е. Три образа Сократа: к вопросу о преподавании философии // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Философия. 2018. № 2. С. 7–12.
11. Муякина В.П. Критическое мышление: генезис и эволюция понятия в воззрениях западных исследователей // Вестн. Ставроп. гос. ун-та. 2010. № 67. С. 86–89.
12. Рубцова Н.Е. Интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности: автореф. … д-ра. психол. наук. Ярославль, 2014. 59 с.
13. Рубцова Н.Е. Структура психологической готовности к профессиональной деятельности интегративного типа // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сб. м-лов Всерос. симпозиума психологов / под общ. ред. Д.В. Сочивко. М., 2019. С. 508–514.
14. Халперн Д. Психология критического мышления / пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
15. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // Образовательные технологии и общество. 2006. Т. 9. № 4. С. 284–292.

ACADEMIC MOTIVATION AS A PREDICTOR OF THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE STUDENT-MAGISTRANT VECTOR

O.F. Gefele, E.E. Mikhailova

Tver State Technical University, Tver

The article focuses on the problem of the formation of critical thinking among students in universities. The results of the analysis of theoretical and experimental data on the studied problem are presented. Academic motivation is considered as a psychological factor determining the success of training and building a professional career for students of higher education institutions as young specialists. The analysis of the study of the main indicators of academic motivation as a prognostic factor in the development of critical thinking in the vector «undergraduate» is carried out.

Keywords: *critical thinking, academic motivation, predictor, didactic model, undergraduate student vector.*

Об авторах:

ГЕФЕЛЕ Ольга Фридриховна – кандидат философских наук, доцент педагогики и психологии, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), e-mail: helga2003@mail.ru. SPIN-код: 7603-7900.

МИХАЙЛОВА Елена Евгеньевна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), e-mail: mihaylova_helen@mail.ru

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.43 (91) : 78

МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ИЗ ИСТОРИИ ВОПРОСА

В.И. Адищев

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

На основе анализа архивных источников раскрывается деятельность Музыкального отдела Наркомпроса РСФСР, ряда организаций Москвы и Петрограда по музыкальному просвещению детей и юношества в 1918–1920 гг. Показывается, что для учащихся единой трудовой школы I и II ступени проводились беседы, лекции, концерты, музыкальные спектакли, ставившие задачей приобщение возможно большего числа детей к высоким образцам отечественного и мирового музыкального искусства, народного творчества. В этой работе принимали участие многие крупные музыкальные деятели того времени. Делается вывод, что опыт музыкально-просветительской работы рассматриваемого периода представляет не только историческую, но и практическую значимость, может быть использован в работе по введению в мир классической музыки современных школьников.

Ключевые слова: *единая трудовая школа, музыкальное просвещение, Наркомпрос, Москва, Петроград.*

Музыкальное просвещение школьников, их приобщение к вершинным достижениям отечественной и мировой культуры является одной из насущных задач деятельности российских общеобразовательных школ и внешкольных учреждений. В этом деле сегодня много проблем и нерешенных вопросов. Приходится констатировать, что интересы и потребности значительной части современных школьников мало связаны с классической музыкой.

В настоящее время на общероссийском уровне предпринимаются меры по исправлению ситуации. Разработана и реализуется «Программа развития системы российского музыкального образования на период с 2015-го по 2020 годы», нацеливающая общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования, профессиональные музыкальные учебные заведения на повсеместное развёртывание работы по музыкальному просвещению детей и молодёжи. С 2019 г. в ряде регионов России начал осуществляться в пилотном режиме совместный проект Министерства культуры и Министерства просвещения РФ «Культурный норматив школьника», в рамках которого предусмотрено введение учащихся в мир искусства через организацию для них экскурсий, посещений выставок, музыкальных спектаклей, концертов и др.

Решению современных задач музыкального просвещения школьников может способствовать обращение к опыту этой работы в

прошлом, в частности – к практике первых послеоктябрьских лет. В этот период в целом ряде территорий страны, особенно в столичных городах, проводилась разносторонняя, представляющая и сегодня интерес, деятельность по приобщению школьников к классическому музыкальному наследию. Эта деятельность получила определённое освещение в научной литературе [1; 3; 4; 5]. В то же время многие её грани до сего времени остаются малоизученными.

В настоящей статье, основу которой составили архивные источники, раскрываются некоторые недостаточно отрефлексированные вопросы содержания и форм работы ряда учреждений Москвы и Петрограда периода 1918–1920 годов по музыкальному просвещению подрастающего поколения.

Музыкальное просвещение детей (под которым мы понимаем специально организованную деятельность по введению учащихся в мир музыки через устройство для них концертов мастеров искусств, посещение музыкальных спектаклей) имело достаточно широкое распространение в отдельных видах дореволюционных общеобразовательных школ, прежде всего тех, где обучались дети состоятельных родителей. В значительных масштабах и систематически эта работа проводилась в учебных заведениях закрытого типа: кадетских корпусах и женских институтах. Для воспитанников этих учебных заведений ежегодно устраивалось посещение нескольких оперных и балетных спектаклей, концертов симфонической, хоровой и камерной музыки [2]. Аналогичная работа осуществлялась и во многих частных гимназиях. По свидетельству М.С. Шагинян, обучавшейся в Московской гимназии Л.Ф. Ржевской, учениц этой гимназии водили на спектакли императорских театров постоянно и столь часто, что они в итоге «знали наизусть» репертуар этих театров [22, с. 200–201]. Для школ, в которых обучались дети из малообеспеченных семей, подобная практика ознакомления с искусством была недоступной.

Положение стало существенно меняться в первые послеоктябрьские годы. Новой властью был провозглашен курс на то, чтобы «…сделать доступными для трудящихся все сокровища искусства…» [7, с. 3]. На повестку дня был поставлен вопрос о приобщении широких масс – взрослых и детей – к классическому музыкальному наследию. Инициировалось создание в рабочей, крестьянской, армейской, школьной среде музыкальных коллективов (хоров, ансамблей, оркестров), проведение разного рода музыкально-просветительских мероприятий. Для юных граждан стали устраиваться беседы, лекции, спектакли, концерты в театрах, филармонических залах, непосредственно в школьных помещениях. Особенно интенсивно эта работа проводилась в Москве и Петрограде – городах, обладавших очень значительным музыкально-образовательным и исполнительским ресурсом.

Одним из первых музыкально-просветительскую работу среди

школьников начал проводить *подотдел общего музыкального образования* Музыкального отдела Наркомпроса РСФСР. Его сотрудники во главе с Н.Я. Брюсовой разработали несколько тематических программ показательных концертов-бесед для учащихся школ I и II ступени («Детский мир», «Игры и пляски», «Мир животных», «Природа», «Зима», «Весна» и др.). Было подготовлено также несколько концертов-бесед по ознакомлению детей с операми-сказками русских композиторов, главным образом Н.А. Римского-Корсакова («Садко», «Сказка о царе Салтане», «Снегурочка» и др.). Программы этих концертов составлялись таким образом, чтобы дать школьникам достаточно целостное представление о той или иной опере. Для концертного исполнения оперных фрагментов был создан специальный ансамбль, включавший ведущего, пианиста, несколько певцов. С осени 1918-го до середины 1919 г. сотрудники подотдела общего музыкального образования провели в школах Москвы 62 показательных концерта-беседы [11, л. 55 об.]. Программы этих концертов, а также подробные методические материалы по ознакомлению детей с операми были изданы. Они получили распространение среди педагогов-музыкантов.

Со второй половины 1919 г. вопросами музыкального просвещения детей начал заниматься специально созданный в структуре Музыкального отдела Наркомпроса *детский подотдел*. В положении о нём говорилось, что одной из главных задач подотдела является «...устройство показательных концертов и музыкальных вечеров для школьников и подростков, …проверка выработанных программ (концертов – *А.В.*) в центре и посылка таковых в провинцию» [12, л. 1]. При детском подотделе был образован совет, в работе которого принимали участие А.Д. Кастальский, В.С. Калинников, Б.Б. Красин, М.Н. Мейчик, М.С. Неменова-Лунц, В.В. Пасхалов, Н.И. Сац, Д.С. Шор, Ю.Д. Энгель, Н.А. Янчук, другие музыканты [12, л. 99, 106; 6, с. 31]. Совет собирался почти еженедельно и детально рассматривал подготовленные сотрудниками детского подотдела и членами совета проекты программ концертов для школьников, обсуждал содержание вступительных бесед к ним, намечал исполнителей.

К началу 1919–1920 уч. г. первые концертные программы для детей были подготовлены, рассмотрены и утверждены советом. В сентябре детский подотдел разослал в школы, детские дома, колонии, школы-клубы для рабочих-подростков письмо, в котором извещал о предстоящих концертах и предлагал присылать предварительные заявки на них. В письме, в частности, говорилось: «Дети Москвы и пригорода пользуются правом бесплатного входа на все концерты, особенно желательно привлечение на эти концерты детей пригорода» [13, л. 4].

Сохранившиеся в архиве заявки школ свидетельствуют, что предложение детского подотдела вызвало у педагогов и учащихся большой

интерес. Уже на первые концерты, назначенные на 4 октября в Народной хоровой академии и в Малом зале консерватории, 25 детских учреждений запросили соответственно 1 145 и 759 билетов [12, л. 14–15]. На дневной концерт в Большой зал консерватории, назначенный двумя неделями позже, заявки поступили от 39 школ, детских домов и клубов на 2 300 билетов [12, л.19 об. – 20 об]. Количество желающих посещать концерты не уменьшилось и в последующие месяцы. Так, в январе 1920 г. школа № 58 II ступени запросила билеты для 230 учащихся, а секция школ-клубов рабочих-подростков обратилась с просьбой выделить на два февральских концерта соответственно 400 и 1 500 билетов [12, л. 82, 105]. Нередко заявки школ полностью удовлетворить не удавалось: общее количество запрашиваемых ими мест превосходило возможности концертных залов.

Концерты, организованные детским подотделом МУЗО Наркомпроса в 1919–1920 уч. г. были разных видов: симфонические, камерные, хоровые. В них участвовали солисты, вокальные и инструментальные ансамбли, хоры, оркестры. Большинство концертов начиналось вступительным словом, с которым выступали музыковеды, отдельные исполнители, композиторы. Охарактеризуем некоторые концерты, состоявшиеся в те годы.

В октябре–декабре 1919 г. для учащихся школ II ступени и рабочих-подростков был проведён цикл исторических концертов камерной музыки. В течение девяти вечеров в Малом зале консерватории в исполнении трио (Д.С. Шор – фортепиано, Д.С. Крейн – скрипка, Р.И. Эрлих – виолончель) звучала музыка И.С. Баха, Л. Бетховена, К. Дебюсси, В.А. Моцарта, Ф. Шуберта, П.И. Чайковского, А.Н. Скрябина, С.В. Рахманинова и других авторов. Вот, например, какие сочинения были исполнены на первом концерте этого цикла: И.С. Бах. Соната для скрипки и фортепиано си минор. Ария для виолончели. Прелюдия для фортепиано; Г.Ф. Гендель. Соната для виолончели и фортепиано; Ж.Ф. Рамо. Трио для скрипки, виолончели и фортепиано; Д. Тартини. Соната для скрипки; Д. Скарлатти. Соната для фортепиано; Й. Гайдн. Трио для скрипки, виолончели и фортепиано Ми бемоль мажор [12, л. 51]. По свидетельству печати того времени, исторические концерты камерной музыки «...сплотили вокруг себя огромную детскую аудиторию» и вызвали интерес у слушателей [10, с. 45].

Среди других камерных концертов, адресованных старшеклассникам, назовём два вечера сонатной музыки Л. Бетховена (исполнители: М.Н. Мейчик – фортепиано, А.Я. Могилевский – скрипка), два концерта с участием квартета им. А. Страдивариуса (исполнялись сочинения А.П. Бородина и Э. Грига) [8, л. 11, 17 об. – 18 об.]. Они состоялись, как и исторические концерты, в Малом зале консерватории, ставшем в 1919–1920 уч. г. одной из основных филармонических площадок для встреч школьников с классической музыкой (всего здесь прошло 15 концертов).

В начале 1920 г. детский подотдел провёл для учащихся школ II

ступени и рабочих-подростков серию концертов: два симфонических и два камерных, посвящённых творчеству М.И. Глинки, А.С. Даргомыжского, А.П. Бородина и М.П. Мусоргского. Программы их были составлены таким образом, чтобы познакомить слушателей с различными сторонами наследия этих музыкантов: романсами и песнями, оперными и симфоническими произведениями. Так, из сочинений М.И. Глинки на этих концертах прозвучали романсы «Жаворонок», «Ночной смотр», «Еврейская песня», «Песня Ильинишны» из музыки к трагедии Н.В. Кукольника «Князь Холмский», увертюра, арии Руслана, Баяна, «Марш Черномора» из оперы «Руслан и Людмила», «Камаринская». Столь же разносторонне слушатели концертов были познакомлены с музыкой М.П. Мусоргского, из сочинений которого прозвучали романсы «Озорник» и «Светик Савишна», отдельные номера из вокального цикла «Детская», фортепианная сюита «Картинки с выставки», симфоническая картина «Ночь на Лысой горе», вступление «Рассвет на Москве-реке», «Гадание Марфы», песня «Исходила младёшенька» из оперы «Хованщина» [12, л. 54–55]. В названных концертах принимали участие первоклассные артистические силы: А.В. Неждановa, Е.К. Катульская, Н.А. Обухова, В.Р. Петров. Оркестром дирижировал Н.С. Голованов.

Кроме циклов камерных и симфонических концертов, детский подотдел проводил и отдельные концерты, посвящённые какой-либо одной теме и адресованные определённому возрасту детей. Например, в январе 1920 г. для подростков был проведён вечер русского народного творчества. В нем приняли участие хор крестьян, руководимый М.Е. Пятницким, ансамбль русских народных инструментов под управлением Б.С. Трояновского [13, л. 7]. Для младших школьников был подготовлен тематический концерт «Мать и дети». В нём наряду с песнями («Колыбельная» А.Т. Гречанинова, «Колыбельная песня в бурю» П.И. Чайковского, «Мама» Ц.А. Кюи и др.) исполнялись литературные произведения [12, л. 61].

Детский подотдел организовывал концерты для школьников не только в центральных залах Москвы, но проводил их непосредственно в детских учреждениях. Наиболее интенсивно такие концерты устраивались во второй половине 1919–1920 уч. г. Так, циклы из пяти лекций-концертов, посвящённых творчеству выдающихся западноевропейских композиторов, состоялись в Детском доме № 2, Второй государственной музыкальной школе, одном из опытно-показательных учреждений. Три концерта бетховенской музыки были проведены в детской колонии имени А.В. Луначарского. В школах, детских домах и клубах с авторскими концертами неоднократно выступал композитор А.Т. Гречанинов (в них принимали участие певицы Н.А. Обухова, А.С. Эль-Тур) [8, л. 16–20 об., 29 об.–30].

Сохранившаяся в архиве «Книга регистрации концертов Музыкального отдела Наркомпроса за 1918–1921 гг.» свидетельствует,

что с октября по май 1919–1920 уч. г. детский подотдел провел 44 концерта, из них 25 непосредственно в школах, детских домах и клубах [8, л. 11–30]. Заметим, что эти цифры не отражают всё же истинного положения дела. Архивные источники показывают, что в действительности концертов проводилось больше – многие из них не были учтены. На концерты, организованные детским подотделом, было израсходовано более 665 тысяч рублей .

Наряду с детским подотделом МУЗО Наркомпроса большую работу по музыкальному воспитанию школьников столицы проводило ещё одно подразделение – *подсекция показательной работы с детьми,* созданная в середине 1918 г. в составе театрально-музыкальной секции художественного подотдела Московского отдела народного образования (МОНО). При подсекции была организована музыкальная подкомиссия, в которую входили В.С. Калинников, А.Д. Кастальский, Б.Б. Красин, Г.Г. Лобачев, Н.С. Потоловский и др. Неокоторые из этих музыкантов одновременно сотрудничали с детским подотделом Музыкального отдела Наркомпроса.

В деятельности подсекции показательной работы МОНО и детского подотдела МУЗО было много общего как в содержании, так и в формах работы. Отличие состояло в том, что подсекция показательной работы организовывала и проводила концерты в основном на местах: в школах, детских домах, клубах, площадках. Для детей младшего школьного возраста работники подсекции чаще всего устраивали «Утра песни». Одним из активных участников утренних концертов был композитор А.Т. Гречанинов. Его музыка (фрагменты из оперы «Ёлочкин сон», песни из цикла «Ай, ду-ду», другие сочинения) пользовались у детей большим успехом.

Концерты для старшеклассников проводились в так называемых кустовых объединениях, включавших несколько рядом расположенных школ II ступени. Музыка здесь звучала дважды в месяц. Исполнялись главным образом классические сочинения. «Не сразу вошли во вкус слушания такой музыки школьники, – писала впоследствии Н.И. Сац, одна из организаторов этих мероприятий. – Первые концерты не отменялись, если на них приходило только тридцать–сорок слушателей. Концерты любовно и систематически проводились на очень высоком исполнительском уровне... Через несколько месяцев в большинстве объединений за час до начала концерта не было ни сидячих, ни стоячих мест...» [17, с. 67]. В этих концертах перед школьниками выступали композитор А.Т. Гречанинов, пианисты А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, певицы Н.А. Обухова, А.С. Эль-Тур, другие музыканты.

Особенно большое число концертов проводилось в праздники. Сотрудники подсекции стремились к тому, чтобы дни революционных торжеств становились для детей и днями встреч с подлинным

музыкальным искусством. Так, в Первомай 1919 г. они организовали для детей 26 утренников. 7 ноября 1920 г., в третью годовщину Октября, в столице прошло 44 концерта и спектакля для детей, на которых звучало много классической музыки, революционных песен [20, с. 12; 17, с. 70].

Деятельность подсекции показательной работы не ограничивалась устройством концертов. Не менее значительной была её работа по приобщению детей к музыкальному театру. По просьбе работников подсекции, поддержанной Отделом народного образования, Моссовет принял решение «один раз в неделю все билеты в Большой театр распределять бесплатно среди детей» [19, с. 127]. В конце 1918 г. в печати сообщалось, что Большой театр будет показывать по воскресениям для детей рабочих оперные и балетные спектакли. «Каждый месяц, – говорилось в сообщении, – два утренника будут отведены опере и два балету» [21, с. 60]. Очевидцы и участники тех событий, в том числе Н.И. Сац, В.Н. Шацкая, свидетельствуют, что Большой театр в первые послеоктябрьские годы показал школьникам, воспитанникам детских домов, рабочим-подросткам большое число лучших своих спектаклей. Среди них «Руслан и Людмила» М.И. Глинки, «Князь Игорь» А.П. Бородина, «Садко», «Сказка о царе Салтане», «Золотой петушок» Н.А. Римского-Корсакова, «Евгений Онегин» П.И. Чайковского, балеты «Коппелия» Л. Делиба, «Лебединое озеро», «Щелкунчик» П.И. Чайковского [17, с. 74; 23, с. 94].

Перед началом спектаклей нередко произносилось вступительное слово, готовившее детей к восприятию музыки. Пример здесь показывал А.В. Луначарский. Вот как описывает одно из его выступлений перед детьми, пришедшими слушать оперу «Князь Игорь», педагог В.Н. Шацкая, присутствовавшая на этом спектакле вместе со своими воспитанниками из школы-колонии «Бодрая жизнь»: «В доступной и очень яркой форме он показал значение искусства прошлого для советского слушателя, раскрыв образы оперы, направил внимание на красоту музыки. Весь зал был захвачен, и эта настроенность сохранялась на всё время спектакля». Приведём ещё одно высказывание, характеризующее своеобразие публичных выступлений первого наркома просвещения: «Луначарский умел увлечь слушателей, сам был всегда увлечён тем, о чём говорил, яркие образы, неожиданные сравнения поражали... Он не просто говорил что-то уже давно ему знакомое, а словно заново творил свою речь, поразительно сливаясь с той аудиторией, перед которой он выступал...» [19, с. 138]. Совместное посещение коллективами школ, детских домов оперных и балетных спектаклей благотворно воздействовало на формирование музыкальной культуры детей. «Для большинства учащихся, – писала В.Н. Шацкая, – эти впечатления остались на всю жизнь» [23, с. 13].

Сотрудники подсекции показательной работы предпринимали попытки изучать вопрос о том, как дети воспринимают спектакли,

стремились узнать их мнение о прослушанных операх и балетах. Для этого после спектаклей они проводили анкетирование, просили школьников писать письма с изложением впечатлений о прослушанной музыке. В подсекцию поступало немало таких писем. Вот фрагмент одного из них, написанного после посещения оперы «Пиковая дама» П.И. Чайковского: «И жалко их было, и красиво так, и пели очень хорошо, и музыка такая красивая» [18, с. 7]. Письма свидетельствуют, что многие дети, в том числе мальчики, с интересом относились к игре оркестра, деятельности дирижёра. «Сколько, верно, нужно учиться, чтобы дирижёром стать, да и не всякий, верно, может, а я бы хотел», – говорилось в одном из писем [18, с. 8]. Материалы анкетирования, детские письма давали сотрудникам подсекции важную информацию для осмысления результатов проводимой ими работы, внесения в неё необходимых корректив.

В музыкально-просветительской деятельности работников подсекции показательной работы было немало трудностей. Вызваны они были как тяжелейшими условиями времени (часть детей не могла посещать спектакли из-за отсутствия обуви, одежды, нерегулярной работы транспорта), так и не всегда слаженной работой администрации театров и педагогических коллективов школ. Случалось, что неожиданно заменялись спектакли: адресованные старшеклассникам показывались младшим школьникам. Порой учителя приходили на концерт с учащимися всех классов, хотя он был рассчитан только на определённый возраст детей. Были и многие другие проблемы. Однако, несмотря на все трудности, деятельность подсекции показательной работы МОНО, как и детского подотдела МУЗО, не прекращалась.

В целом за неполные три послеоктябрьских года в Москве было организовано и проведено для детей всех возрастов более 1 800 концертов и спектаклей. На них присутствовало в общей сложности свыше двух миллионов человек [17, с. 87]. Большинство концертов для юных москвичей проводилось бесплатно. Говоря впоследствии о масштабах детского музыкального просвещения первых лет Октября, Н.И. Сац отмечала, что они «...за пределами нашего великого Отечества не раз вызывали восторженное удивление» [17, с. 70].

Большая работа по приобщению школьников к музыкальному искусству проводилась в Петрограде. Одним из её активных организаторов и участников являлась *школьная подсекция* местного МУЗО. Сотрудники подсекции разработали около десяти программ симфонических и камерных концертов для детей разного возраста. Весной 1919 г. для учащихся школ II ступени Петрограда было проведено шесть больших дневных симфонических концертов. Все они прошли в Гербовом зале Дворца искусств. Программа первого из них, повторённого четыре раза, включала сочинения М.И. Глинки (увертюру к опере «Руслан и Людмила», «Камаринскую»), М.П. Мусоргского (вступление к опере

«Хованщина»), Н.А. Римского-Корсакова (вступление, шествие Берендея, пляску скоморохов, третью песню Леля из оперы «Снегурочка», вступление к первому действию оперы «Сказка о царе Салтане» и др.). Программа второго симфонического концерта, прошедшего дважды, состояла также из произведений русских композиторов. Дети услышали «Марш Черномора» из оперы «Руслан и Людмила» М.И. Глинки, сюиту из балета «Спящая красавица» П.И. Чайковского, песню Варяжского гостя из оперы «Садко» Н.А. Римского-Корсакова, а также сочинения А.К. Глазунова и А.К. Лядова [9, с. 42–43]. В конце 1918–1919 уч. г. для петроградских школьников состоялся хоровой концерт, посвящённый русскому народному творчеству. Концерты для детей проводились и в летнее время, в частности – на эстраде Павловского вокзала: по субботам здесь давались концерты для школьников, а в воскресные утра – для детей дошкольного возраста [3, с. 54].

Значительную работу по музыкальному просвещению подрастающего поколения проводили *театры Петрограда*. В декабре 1918 г. Мариинский театр совместно с секцией детских развлечений местного Отдела образования провёл для школьников два целевых утренних спектакля. Были показаны оперы «Демон» А.Г. Рубинштейна и «Дубровский» Э.Ф. Направника [14. л. 16 об.]. В последующие два года деятельность Мариинского театра и других оперных коллективов города по приобщению школьников к музыкальному искусству приобрела систематический характер и значительные масштабы. Например, в течение восьми месяцев театрального сезона 1920–1921 г. Государственный академический театр оперы и балета (так с января 1920 г. стал называться Мариинский театр) дал для учащихся школ, других учебных заведений петроградского Отдела народного образования 18 спектаклей, а Академический театр комической оперы – 25. Названные театры давали целевые спектакли не только для школьников, но и для студенческой аудитории. В 1920–1921 гг. для вузов города было показано 18 оперных и балетных спектаклей [3, с. 33–34].

Завершая рассмотрение темы, отметим, что мы раскрыли некоторые стороны музыкально-просветительской работы, проводившейся в первые послеоктябрьские годы только в Москве и Петрограде. Сегодня не представляется возможным показать, как эта работа организовывалась в других территориях страны. Материалы центральных архивов, публикации периодической печати тех лет не дают достаточного материала для освещения этого вопроса. Необходим поиск документов, других источников в региональных архивохранилищах. Широко поставленная поисковая работа, в том числе силами студентов, может дать немало интересных фактов, сведений, совокупность которых позволит в более полном объеме показать деятельность музыкантов и педагогов различных краёв и областей РСФСР по музыкальному

просвещению детей в рассматриваемый исторический период.

Подведём итоги. В первые послеоктябрьские годы в обеих столицах проводилась разнообразная по содержанию и формам музыкально-просветительская работа среди детей и юношества. В её основу была положена идея о необходимости приобщения всех школьников к музыкальному искусству, его классическим образцам. Высокое качество этой работы обеспечивалось участием в ней крупных музыкальных сил – известных композиторов, музыковедов, солистов-исполнителей, музыкальных коллективов. В реальной практике, сопровождавшейся как значительными достижениями, так и многими трудностями, отрабатывались подходы к организации массового музыкального просвещения детей. Опыт этой деятельности представляется сегодня актуальным своими уроками и конкретным содержанием. Он может быть учтён, использован различными специалистами – педагогами общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования, работниками концертных организаций, преподавателями музыкальных и педагогических вузов в процессе подготовки студентов к работе по музыкальному воспитанию, обучению и просвещению детей.

Список литературы

1. Адищев В.И. Музыкальное воспитание детей в первые годы после Октября (1917–1920 гг.): учеб. пособие. Пермь: Перм. гос. пед. ин-т, 1991. 115 с.
2. Адищев В.И. Музыкальное образование в женских институтах и кадетских корпусах России второй половины XIX – начала XX века: теория, концепции, практика. М.: Музыка, 2007. 344 с.
3. Бронфин Е.Ф. Музыкальная культура Петрограда первого послереволюционного пятилетия. 1917–1922. Л.: Советский композитор, 1984. 216 с.
4. Брюсова Н.Я. Массовая музыкально-просветительская работа в первые годы после Октября. (Из воспоминаний) // Советская музыка. 1947. № 6. С. 46–55.
5. Гольденштейн М. Из истории массового музыкального воспитания детей // В первые годы советского музыкального строительства. Статьи, воспоминания, материалы / под общ. ред. В. Богданова-Березовского и И. Гусина. Л.: Советский композитор, 1959. С. 269–286.
6. Детский отдел МУЗО // Художественная жизнь. 1920. № 2. С. 31.
7. Из истории советского музыкального образования: сборник материалов и документов. 1917–1927 / отв. ред. П.А. Вульфиус. Л.: Музыка, 1969. 306 с.
8. Книга регистрации концертов Музыкального отдела Наркомпроса за 1918–1921 гг. // Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. А-2307. Оп. 4. Д. 24. 54 л.
9. Музыка в единой трудовой школе. Пг.: Тип. «Тогблат», 1919. 64 с. (Музыкальный отдел НКП).
10. Музыка для детей // Художественная жизнь. 1919. № 1. С. 45.
11. Отчеты двухнедельные и месячные о работе подотдела общего музыкального образования Отдела музыкального образования Наркомпроса // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 25. Д. 164. 135 л.
12. Переписка с Музыкальным отделом об организации детских концертов и спектаклей, музыкальных школ для детей // ГА РФ. Ф. А-2307. Оп. 8. Д. 118. 146 л.
13. Положение о детском подотделе // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 25. Д. 88. 27 л.

14. Программы и переписка с культурно-просветительными учреждениями об организации концертов и литературно-музыкальных вечеров для учащихся // Центральный государственный архив Санкт-Петербурга (ЦГА СПб). Ф. Р-2551. Оп. 15. Д. 251. 22 л.
15. Проекты плана занятий по музыке в трудовых школах // ЦГА СПб. Ф. Р-2551. Оп. 1. Д. 2911.
16. Протоколы заседаний, отчёты о работе подотдела общего музыкального образования Отдела музыкального образования Наркомпроса // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 25. Д. 270. 23 л.
17. Сац Н.И. Дети приходят в театр. Страницы воспоминаний. М.: Искусство, 1961. 312 с.
18. Сац Н.И. Детские письма о театре // Вестник театра. 1920. №68. С. 7–8.
19. Сац Н.И. Новелла моей жизни: в 2 кн. Изд. 2-е. М.: Искусство, 1985. Т. 1. 495 с.
20. Спектакли для детей // Вестник театра. 1920. №72-73. С. 12.
21. Хроника // Бирюч Петроградских городских театров. 1918. № 6. С. 60.
22. Шагинян М.С. Собр. соч.: в 9 т. Т. 1. Человек и время. История человеческого становления. М.: Художественная литература, 1986. 720 с.
23. Шацкая В.Н. Задачи и пути эстетического воспитания советского школьника // Художественное воспитание советского школьника: сб. ст. и м-лов / отв. ред. В.Н. Шацкая. М.: ИХВ АПН РСФСР, 1947. Вып. 1. С. 5-28.
24. Шацкая В.Н. Пути построения системы эстетического воспитания в советской школе за 40 лет // Научный архив Российской академии образования (НА РАО). Ф. 106. Оп. 1. Д. 117. 29 л.

MUSIC EDUCATION FOR STUDENTS: BACKGROUND OF THE PROBLEM

V.I. Adishchev

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

On the analysis basis of previously unpublished archival sources the activities of the Music Department of the People's Commissariat of Education of the RSFSR and a number of Moscow and Petrograd organizations for music education of children and youth from 1918 to 1920 are revealed. It is shown that for students of comprehensive labour schools of primary and secondary education there were discussions, lectures, concerts and musicals the purpose of which was the introduction of as many children as possible to prime examples of domestic and world music and folk art. Many major music representatives took part in it. It is concluded that the experience of music and educational work during the period under consideration is not only of historical interest but also of a practical importance. It can be used in the work of introducing current students into the world of classical music.

Keywords: *comprehensive labour school, music education, the People's Commissariat of Education, Moscow, Petrograd.*

Об авторе:

АДИЩЕВ Владимир Ильич – доктор педагогических наук, профессор кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования факультета музыки ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (614990, Пермь, ул. Сибирская, 24), e-mail: nsimo2010@yandex.ru

УДК 37.01:[371(09)+1(091)+17]

ЖЮЛЬЕН ОФРЕ ДЕ ЛАМЕТРИ О ВОСПИТАНИИ

В.П. Бездухов, А.В. Бездухов

Самарский государственный социально-педагогический университет

Актуализируется педагогический опыт Ж.О. де Ламетри. Выделяются положения о значении философии в развитии морали как одной из форм общественных связей между людьми и о жизни сообща как источнике счастья общества и человека. Как актуальные оцениваются мысли Ж.О. де Ламетри о том, что потребность человека в жизненных связях вызывает потребность в установлении добродетелей и пороков, происхождение которых коренится в политической организации, и о том, что воспитание способно устранять пороки через внедрение нравственности в душу человека. Представлена разработанная Ламетри картина общественных добродетелей; описываются предложенные им методические приёмы воспитания и обучения детей.

Ключевые слова: *философия, мораль, нравственность, воспитание, общественная связь, добродетель, порок, счастье.*

Решение многообразных проблем современного воспитания подрастающего поколения требует обратиться к прошлому педагогическому опыту, в котором хранится ценное, представляющее значение для учёных-педагогов в плане определения источника содержания воспитания, обоснования названного содержания, определения методов воспитания и др., а также для педагогов-практиков, использующих такое ценное в деятельности воспитания. «Прошлое, – пишет Т. Манн, – это колодец глубины несказанной. Не вернее ли будет назвать его просто бездонным?» [10].

Спускаясь в этот бездонный колодец, мы обнаруживаем сохранившиеся в опыте прошлого и сохраняющиеся в настоящее время идеи о воспитании и образовании. Некоторые идеи следует реанимировать, другие идеи можно использовать прямо либо опосредованно в педагогической деятельности учителя как деятельности воспитания школьников. Осмысливая идеи о воспитании, мы отбираем такие, которые имеют значение для современной школы.

В данной статье мы делаем попытку раскрыть идеи малоизвестного для педагогической общественности французского философа-материалиста Ж.О. де Ламетри о воспитании, которого Дж. Реале и Д. Антисери считают наряду с К.А. Гельвецием и П. Гольбахом ярким представителем «просветительского материализма» [12, с. 503].

Жюльен Офре де Ламетри родился 25 декабря 1709 г. во Франции, в городе Сен-Мало. Учился в Кане, в парижском колледже д'Аркур. Затем – на медицинском факультете Парижского университета, в котором получил звание бакалавра медицины, а несколько месяцев спустя – доктора медицины. Его первый философский труд «Трактат о душе» («Естественная история души») вышел в свет в 1745 г. Затем были написаны «Человек-машина». «Человек-растение», «Анти-Сенека, или Рассуждение о счастье» и др. В этих философских произведениях Ж.О. де Ламетри излагает свои материалистические взгляды, за которые подвергается гонениям.

Ещё при жизни философа писали, что он материалист-нечестивец, отказывается от идеалов и духовных ценностей, для него важны материальные ценности, чувственные наслаждения. По сути, судьба Ж.О. де Ламетри повторяет судьбу Сократа в части, относящейся к обвинению мыслителя Древней Греции в непризнании богов, которых признаёт город, во введении новых богов, в развращении молодёжи. В.М. Богуславский пишет: «Истина состоит в том, что Ламетри – первый француз, осмелившийся в печати открыто поднять знамя атеизма и воинствующего, непримиримого, последовательного материализма. Он первый среди своих современников стал обосновывать материализм новейшими данными естествознания. <…> Оказавшись один против всех, подвергаясь яростной травле, он защищал свои убеждения, не отступая ни на шаг. Он бесстрашно выступал против духовной диктатуры мракобесов, добивался свободы устного и печатного выражения мыслей» [1, с. 57].

Прежде чем раскрыть идеи Ж.О. де Ламетри о воспитании, выявим имеющие значение для понимания его идей о воспитании философские взгляды. Анализ философско-этической литературы позволил установить, что одни учёные акцентируют внимание на философских взглядах Ж.О. де Ламетри в ходе раскрытия своих философских взглядов, другие просто указывают, что Ж.О. де Ламетри разрабатывал материалистическое миропонимание, третьи излагают философские взгляды французского философа-материалиста. Достаточно полное раскрытие философских взглядов Ж.О. де Ламетри мы находим в статье В.М. Богуславского «Учёный, мыслитель, борец» [1]. В педагогической науке А.В. Гущина осмысливает идеи Ж.О. де Ламетри о морали и нравственности в их приложении к воспитанию [3, с. 47–51].

Г.В. Плеханов, акцентируя внимание на том, что Ж.О. де Ламетри является материалистом, отмечая, что философ считал мышление свойством материи («Я признаю, – пишет Ж.О. де Ламетри, – мышление так мало отделимым от организованной материи, что мне оно кажется таким же свойством этой последней, как электричество, сила движения, непроницаемость, расширяемость etc.» [цит. по: 11, с. 353]), не рассматривает вопросы воспитания, которые ставит Ж.О. де Ламетри.

П.А. Кропоткин в своей «Этике», подчёркивая, что Ж.О. де Ламетри в своих сочинениях объявил войну всем метафизическим, религиозным и политическим традициям и вслед за Гоббсом разрабатывал материалистическое миропонимание, показывает, как он понимал природу человека («Наша душа, – говорил Ламетри, – всё получает из чувств и восприятий, и вне вещества, подчинённого механическим законам, ничего нет в природе» [цит. по: 6, с. 153-154]), также не касается вопросов воспитания, которые ставит и стремится решать Ж.О. де Ламетри.

Дж. Реале и Д. Антисери подчеркивают, что Ж.О. де Ламетри как философ-материалист придавал большое значение философии: «Всё, что не добыто из лона самой природы, всё, что не является феноменом,

причиной, следствием – одним словом, наукой о вещах, – никакого отношения к философии не имеет и происходит из чуждого источника» [12, с. 420]. Дж. Реале и Д. Антисери не акцентируют внимания на том, какую роль отводит Ж.О. де Ламетри философии в развитии морали. Философия, как пишет Ж.О. де Ламетри, «как ни противоположна она морали, не только не может, как это принято думать, уничтожить эту форму общественной связи, но способна только ещё больше укрепить и усилить ее. Философия благоприятна для морали, а изучение природы является кратчайшим путем к пониманию нравственных истин» [7, с. 419]. Ж.О. де Ламетри, предлагая включить мораль в состав философии, пишет, что «мораль ведёт к справедливости, а философия, несмотря на многообразие распространяемых ею вопросов, – к истине» [7, с. 422].

Видя суть различий между философией и моралью в том, что реальные предметы отличаются от нравов, чувства от законов, а истина от всяких произвольных условностей, Ж.О. де Ламетри выделяет мораль природы и мораль, которую благоразумно утверждает человеческое искусство [7, с. 421]. Последняя, по мысли Ж.О. де Ламетри, заключает в себе возможность прекращения войн и примирения противников. Объясняя суть такой возможности морали, Ж.О. де Ламетри пишет, что, несмотря на то что нет ничего абсолютно справедливого и нет ничего абсолютно несправедливого, что ни порок, ни величие, ни преступления не абсолютны, «справедливым будет тот, кто, так сказать, измеряет справедливость весом общественног интересом» [7, с. 433].

Весьма актуальной для нашего общества, да и для всех других обществ, представляется мысль Ж.О. де Ламетри об общественном интересе, следование которому приносит пользу обществу, являющемуся главной точкой опоры для человека, поскольку оно доставляет безопасность. «Да, вы правы, чиновники, министры и законодатели, действуя на людей всякими возможными средствами не столько для того, чтобы делать добро, о котором вы, быть может, очень мало беспокоитесь, сколько для того, чтобы содействовать пользе общества, являющегося главной нашей точкой опоры, поскольку оно доставляет безопасность. <…> Это не помешает народу идти своим путем, уважать жизнь и кошелек других людей» [7, с. 433].

Мораль в понимании Ж.О. де Ламетри является одной из форм общественных связей между людьми. Это достаточно сильное утверждение для философии XVIII века, в котором указывается на общественные связи между людьми. А.А. Гусейнов подчеркивает, что «мораль есть общественное начало в человеке, оно связывает людей воедино до всех их прочих связей» [2, с. 34–35].

Люди, по мысли Ж.О. де Ламетри, не могут жить в одиночку и исключительно для себя. Если бы это было так, то люди бы существовали, но не было человечества, были бы пороки или то, что называется ими, но не было бы угрызений совести. «Мы, – пишет Ж.О. де Ламетри, – мыслим и испытываем угрызения совести: нас в этом достаточно убеждает наше

внутренне чувство; но этого нашего внутреннего чувства недостаточно, чтобы судить об угрызениях совести других людей» [7, с. 199]. Ж.О. де Ламетри высказывает актуальное для нашего времени в целом и для воспитания школьников, студентов в особенности, пожелание: «Следует только пожелать, чтобы человек всегда чувствовал такую же благодарность за добро и обнаруживал такое же уважение к другим людям, тогда не пришлось бы опасаться ни неблагодарности, ни войн – этих бичей рода человеческого и настоящих палачей естественного закона» [7, с. 199]. Такое пожелание французского философа людям представляет собой не что иное, как пожелание жить в соответствии с золотым правилом нравственности. Испытывая чувство благодарности к другому человеку за его добро по отношению к нам, мы оказываем ему уважение за его поступки и действия.

Вступая в общественные связи, люди, живя сообща, приносят счастье обществу и создают своё собственное счастье, а все добродетели, согласно Ж.О. де Ламетри, «сводятся к тому, чтобы <…> заслужить благодарность общества» [7, с. 254]. Ж.О. де Ламетри, призывая людей быть людьми, рекомендует им обратиться к самим к себе, чтобы обрести добродетель, которая обитает «в нашем сердце» [7, с. 254]. «Будьте только людьми, и мы будем добродетельны» [7, с. 254].

Исследователь творчества Ж.О. де Ламетри В.М. Богуславский подчеркивает, что философ, отстаивая мысль о деятельности на благо общества как необходимом условии счастья, полагает, что «высшее счастье – в сознании, что живешь не только для себя, но и для других, для общества» [1, с. 41]. Ж.О. де Ламетри не видит счастье человека вне его родины, поскольку: «родина и счастье могут идти рука об руку и действительно идут там, где хорошо» [7, с. 281].

Исходя из того, что человек испытывает потребности в жизненных связях, Ж.О. де Ламетри подчёркивает, что потребности в жизненных связях вызвали потребность в установлении добродетелей и пороков, происхождение которых коренится в политической организации. Для того чтобы быть добродетельным, необходимо воспитание, которое улучшает внутреннюю организацию человеческого устройства. При этом Ж.О. де Ламетри делает посыл, что «все люди рождаются злыми» [7, с. 254], что входит в противоречие с учением Сократа о «доброй природе» человека. Впоследствии Ж.-Ж. Руссо указывая на природную доброту человека как исходный принцип: «Человек по природе добр» [цит. по: 4, с. 10], пишет, что «всё выходит хорошим из рук Творца, всё вырождается в руках человека» [13, с. 24].

Ж.О. де Ламетри, акцентируя внимание на порочности человеческого устройства, проявляющегося в том, что злых людей больше, чем хороших, видит способ устранения такого порока в воспитании добродетелей, происходящих из потребности людей в жизненных связях. Воспитание, по мысли Ж.О. де Ламетри, не всемогуще, но способно делать чудеса, поскольку оно поднимает над уровнем животных и даёт превосходство над ними. В качестве примера

философ приводит случай с ребёнком, найденным среди медведей [7, с. 137–138]. Роль воспитания, по мнению Ж.О. де Ламетри, заключается в том, что оно внедряет в человека нравственность извне. Философ, не различая понятия «мораль» и «нравственность», употребляет их в своих произведениях как близкие по смыслу. Так, выделив мораль природы и мораль, которую благоразумно утверждает человеческое искусство, он раскрывает различия между первым и вторым родом нравственности – между моралью природы и моралью, которую изобрели люди.

Для нас в плане выявления идей Ж.О. де Ламетри о воспитании интерес представляет мысль философа о том, что нравственность внедряется в человека извне, а именно – воспитанием. На данную идею философа обращает внимание исследователь его творчества В.М. Богуславский, подчеркивая при этом, что нравственность, согласно Ж.О. де Ламетри, «оказывается явлением не естественным, а общественным» [1, с. 43]. Заметим, что философ полагает, что «истина, добродетель и наука – всё, чему он (человек. – *В.Б., А.Б.*) научается, приходит к нему извне» [7, с. 245].

Говоря о добродетелях, Ж.О. де Ламетри подчёркивает, что безусловной и абсолютной добродетели не существует, существует относительная добродетель, связанная с обществом, служащая для него украшением и опорой. Кто обладает этой добродетелью в наибольшей степени, тому больше всего выпадает счастье, которое сопровождает добродетель. Мы полагаем, что такой добродетелью, на которую Ж.О. де Ламетри прямо не указывает, является способность человека делиться добром с другими людьми. Философ акцентирует внимание читателей, людей, живущих в обществе, на важности и необходимости делиться с другими людьми добром, которое творишь и им приносишь. «В глазах хороших людей счастье увеличивается от того, что им делишься с другими. Словно сам обогащаешься тем добром, которое делаешь, как бы участвуешь в доставленной тобой радости» [7, с. 256].

Ж.О. де Ламетри создаёт небольшую картину общественных добродетелей. Добродетели разнообразны. Врач, сохраняющий при помощи своего искусства людей, делает больше, чем если бы он создавал их заново; отец семейства воспитывает нежных и признательных детей: он даёт им вторую жизнь, более ценную, чем первая; истинный друг, услужливый без низкопоклонства, правдивый без грубости, предусмотрительный, скромный и обаятельный, защищает своего друга и даёт ему хорошие советы, не ожидая награды от него, и др. Верный и ревностный гражданин приносит присягу своей родине и своему государю. Храбрый и просвещённый офицер руководит бесстрашным и суровым солдатом. Умный моралист даёт хорошие наставления и др. [7, с. 258–259].

Некоторые из этих добродетелей представляют собой нравственные требования, предъявляемые к профессии, к человеку, выполняющему конкретную социальную роль. Идея о нравственных требованиях к представителям профессии не является новой. Так,

М.Ф. Квинтилиан выделил ряд требований к учителю, которые впоследствии были восприняты гуманистической педагогикой. «Относительно "педагогов", или дядек, я больше всего желал бы, чтобы они были действительно людьми сведущими или чтобы они не воображали себя сведущими. Нет ничего хуже таких людей, которые, только немного вкусив грамоты, начинают считать себя великими знатоками. <…> Они, оставаясь в действительности довольно дикими, передают свою глупость и детям» [5, с. 53]; «Пусть учитель прежде всего вызовет в себе родительские чувства к своим ученикам и пусть постоянно представляет себя на месте тех лиц, которые вверяют ему своих детей» [5, с. 59].

Если Аристотель полагает, что «учителя, которым дети обязаны воспитанием, почтеннее, чем родители, которым дети обязаны лишь рождением: одни дарят нам только жизнь, а другие – хорошую жизнь» [Цит. по: 8, с. 193], то Ж.О. де Ламетри, указывая на требования к отцу семейства, не отделяет дарование им жизни ребёнку от его воспитания.

Интересной, с нашей точки зрения, является мысль Ж.О. де Ламетри о том, что при отсутствии той или иной добродетели, той или иной истины пострадают науки. Более того, он полагает, что добродетель и истина «имеют цену только постольку, поскольку они служат тому, кто ими обладает» [7, с. 254]. Добродетели служат человеку, они принадлежат ему. Человек становится добродетельным в процессе воспитания.

Основной акцент в воспитании добродетелей, по мысли Ж.О. де Ламетри, следует делать на чувствах: «Но какой плод получился бы при самом лучшем воспитании, не имей мы органа, в достаточной степени открытого для воспитания или зачатия идей? Ибо столь же невозможно внушить какую-нибудь идею человеку, лишенному органов чувств» [7, с. 254]. Искусство управлять своими чувствами, как подчеркивает Ж.О. де Ламетри, «является результатом выучки, даваемой воспитанием [7, с. 263]. Ещё одним следствием воспитания является счастье. Оставим вне поля нашего зрения рассуждения Ж.О. де Ламетри о внешних причинах счастья. Внутренними, или существенными, причинами счастья являются организация нашего тела и воспитание, «которое, так сказать, устроило нашу душу или видоизменило наши органы» [7, с. 243]. Ж.О. де Ламетри придаёт большое значение телесному здоровью, которое сохраняет душевное здоровье. Развитие тела является условием здоровья, образования ума, познания истины и добродетели. «Разумные врачи, – пишет Ж.О. де Ламетри, – утверждали, что для образования ума и познания истины и добродетели прежде всего необходим естественный режим для тела; при расстроенном здоровье вышеперечисленные качества являются пустым звуком» [7, с. 214].

С последним тезисом Ж.О. де Ламетри мы не согласны. Современный опыт показывает, какие успехи достигают люди с ограниченными возможностями в области культуры, искусства, спорта. Эти успехи они достигают благодаря воспитанию и образованию.

Нельзя не согласиться с Ж.О. де Ламетри в том, что телесное

развитие является условием здоровья. В то же время сочетание в человеке физической красоты безупречного тела и внутреннего, нравственного благородства всегда являлось идеалом человека. Например, в Древней Греции к этому идеалу стремились в ходе всестороннего воспитания. Представление классической античности о совершенном, идеальном человеке называется «калокагатия»: «"Прекрасный" (*callos*) и "хороший" (*agatos*) человек должен был соединить в себе физическую красоту безупречного тела и внутреннее, нравственное благородство» [9, с. 8].

Продолжая размышления Эпиктета, Сократа, Платона об умеренности во всем, Ж.О. де Ламетри полагает, что источником всех добродетелей является воздержание, а источником всех пороков – невоздержанность. Он пишет: «всякая мораль будет бесплодной для того, кто не знает воздержания; воздержание – источник всех добродетелей, а невоздержанность – источник всех пороков» [7, с. 214]. Известно, что Пифагор предписывал диету, Сократ говорил: «Ничего сверх меры», Платон был противником употребления вина, Аристотель полагал, что вино можно употреблять лишь по достижении двадцати одного года. Ж.О. де Ламетри восклицает: «Прочь всякое излишество!». Излишества, как полагает философ, несут несчастье. Несчастными являются и те, кто прибавляет к потребностям природы ещё и потребности, порождаемые чванством и тщеславием.

Искоренение пороков Ж.О. де Ламетри связывает с представлениями о благородстве, великодушии и человечности, с общественными отношениями, с оказанием уважения и почёта тем, кто не способен причинить зло людям, с наделением почестями и славой тех, кто за счёт собственного счастья служит родине, дружбе, любви или даже человечеству. С современной точки зрения это есть ни что иное, как воспитание добродетельного человека с опорой на образ нравственного человека, на образцы нравственного поведения. Ж.О. де Ламетри подчёркивает, что искоренение пороков должно начинаться как можно раньше, и сравнивает этот процесс с прививкой ветки. Приходится «воспитывать и делать им, так сказать, прививку в период, когда сок легче всего проникает в прививаемую ветку» [7, с. 267]. Таким соком, как мы полагаем, и является воспитание.

Ж.О. де Ламетри разрабатывает ряд интересных и значимых для современного воспитания и обучения детей методических приёмов. Перечислим некоторые из них. В обучении не следует перегружать разум; надо чутко следить за развитием души, наблюдая, как развивается разум, и приводить в соответствии с его постепенно увеличивающейся сферой объём знаний, которые должны его улучшить и укрепить; не заставлять ум работать ни слишком много, ни слишком мало. Ж.О. де Ламетри подчёркивает, что люди, обучающие детей, должны внушать им всегда столь очевидные идеи, ясность которых ничего не в состоянии затемнить. Для этого те, кто обучает детей, сами обязаны обладать идеями.

В заключении «Трактата о душе» великий французский философ формулирует ряд принципов, являющихся, как он подчеркивает,

выводами из всех наблюдений и опытов: «Без чувств нет идей./ Чем меньше чувств, тем меньше идей./ Чем меньше воспитания, тем меньше идей./ При отсутствии ощущений нет идей» [7, с. 142].

Список литературы

1. Богуславский В.М. Учёный, мыслитель, борец // Ламетри Ж.О. Сочинения / общ. ред. В.М. Богуславского. 2-е изд. М.: Мысль, 1983. С. 3–57.
2. Гусейнов А.А. Предмет этики // Этика: учебник для бакалавров / под общ. ред. А.А. Гусейнова. М.: ЮРАЙТ, 2013. С. 10–59.
3. Гущина А.В. Нравственность учителя: вопросы теории: монография. Мурманск: МАГУ, 2018. 155 с.
4. Джибладзе Г.Н. Жан-Жак Руссо и его педагогическое наследие // Ж.-Ж. Руссо. Пед. соч.: в 2 т. Т. 1 М.: Педагогика, 1981. С. 7–18.
5. Квинтилиан М.Ф. О воспитании оратора // Хрестоматия по истории педагогики. Т. 1. Античный мир. Средние века / сост. И.Ф. Свадковский. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1938. С. 52–61.
6. Кропоткин П.А. Этика: Избр. тр. М.: Политиздат, 1991. 496 с.
7. Ламетри Ж.О. Сочинения / общ. ред., предисл. и прим. В.М. Богуславский. 2-е изд. М.: Мысль, 1983. 500 с.
8. Лаэртский Д. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М.: Мысль, 1986. 571 с.
9. Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. Платон. Аристотель. М.: Молодая гвардия, 1993. 383 с.
10. Манн Т. О мировой гармонии. Цитаты. [Электронный ресурс]. URL: http://www.epwr.ru/quotauthor/txt_481.php.
11. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения: в 5 т. Т. II. М.: Государственное издательство политической литературы, 1956. 824 с
12. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. Т. 3. Новое время. ТОО ТК «Петрополис», 1996. 736 с.
13. Руссо Ж.-Ж. Пед. соч.: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1981. 656 с.

JULIEN OFFRAY DE LA METTRIE ON EDUCATION

V.P. Bezdukhov, A.V. Bezdukhov

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

Teaching experience is being updated J.O. de La Mettrie. Make provisions on the importance of philosophy in the development of morality as one of the forms of social relations between people and on living together as a source of happiness for a society and a person. The authors consider important La Mettrie's ideas that a person's need for vital connections necessitates determination of virtues and vices, the origin of which is rooted in political organization, and that education can eliminate vices by introducing morality into the person's soul. The paper presents the theory of social virtues developed by La Mettrie, and describes his methods of teaching and educating children.

Keywords: *philosophy, morality, ethic, education, social connection, virtue, vice, happiness.*

Об авторах:

БЕЗДУХОВ Владимир Петрович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького 65/67), e-mail: vlbezdukhov@mail.ru

БЕЗДУХОВ Артем Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького 65/67), e-mail: bezdukov@mail.ru

УДК 37.017.924 : 94(47)

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РОССИЙСКОГО ДВОРЯНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОНЦА XVIII – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА

Ю.А. Корпусова

Тверской государственный университет

Изучен уникальный гуманистический феномен российского дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX века, рассматриваются возможности использования данного опыта в современном образовательном процессе, указываются возможные причины утраты интереса к данному феномену в современном социуме; выделяются сложности, возникающие при обращении к опыту элитного дворянского образования, проводятся исторические параллели с современным этапом развития образования.

Ключевые слова: *гуманистический феномен российского дворянского образования, развитие современного отечественного образования, педагогические проблемы использования опыта гуманистического феномена российского дворянского образования в современном социуме.*

Опыт проявления гуманистического феномена российского дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX в. имеет важное значение для развития современного образования и осмысления путей его дальнейшего развития. Рассматриваемый нами период развития российского дворянского образования был уникален в силу ряда причин:

– именно в данный период сложился целый ряд факторов исторического, социально-политического и философско-мировоззренческого характера, оказавших значительное влияние на формирование теоретических основ и содержание дворянского образования;

– в период с середины XVIII до первой трети XIX века «гуманистический замысел государственной политики в значительной степени опережал уровень массового сознания и стимулировал формирование европейски ориентированных молодых россиян» [3, с. 20];

– в исследуемый период у лучшей части просвещённых дворян был сформирован гуманистический идеал образования, не соответствующий образовательной практике большинства учебных заведений. Например, историк С.В. Рождественский так объяснял выбор большей части просвещённых дворян частных пансионов: «Состоятельные классы общества, особенно дворянство, не удовлетворенное государственными общеобразовательными школами, охотно отдавали своих детей в частные пансионы, программы которых сообразовались с образовательными потребностями общества» [6, с. 94];

– в связи с этим появляется социальный заказ на появление новых учебных заведений с гуманистической парадигмой образования и европейской направленностью: «Развивавшееся сознание общества уже

не удовлетворялось тем образованием, которое считалось достаточным, <…> оно требовало лучшего» [7, с. 5];

– это стремление соотносится с желанием государственной власти создать ряд учебных заведений, направленных на формирование просвещённой дворянской молодёжи, способной качественно служить отечеству и осуществить предполагаемые реформы. Например, в одном из изданий начала XX в. об Александре I говорится, что «недовольный настроением высших классов, государь остановился на мысли создать учебные заведения, в которых дети дворянства могли приготовляться в желательном для правительства духе для государственной службы. Мысль эта и была осуществлена в 1811 г. учреждением Царскосельского лицея. После указа 6 августа и основания лицея только лица, прошедшие курс в правительственных учебных заведениях, могли занимать средние и высшие должности: Александр хотел укрепить администрацию полным переустройством её на новых началах» [1, с. 176–177]. Е.А. Князев отмечает, что Александр I вслед за своим учителем Лагарпом считал, что «лишь одна потенциальная общественная сила способна стать проводником социокультурных и политических преобразований – просвещённая молодежь <…> Александр I решил прибегнуть к реформированию государства и общества, дабы избежать революционного взрыва. Тривиальное сходство революции и реформы в том, что их способны совершить молодые. Однако если революции совершает обычная молодёжь, то реформы способна провести лишь молодёжь просвещённая» [2, с. 51].

Исследуемый нами период привёл к формированию одарённых мыслителей, поэтов и общественно-политических деятелей. Их творчество находило своё отражение в исторической памяти российского общества и не только повлияло на развитие российской интеллигенции второй половины XIX–XX веков, но и в значительной степени сохранило своё воздействие на современную культуру России.

При формировании культуры современной России, вступившей в стадию информационного развития, сила гуманистического потенциала дворянской культуры будет всё более утрачиваться. Угасание влияния лучших образцов дворянской культуры исследуемого исторического периода может явиться следствием ошибок школы, совершённых под воздействием внешних и внутренних обстоятельств её развития.

К внешним причинам, представляющим угрозу невостребованности лучших образцов духовной дворянской культуры, имеющих вневременную значимость для России, можно отнести: 1) кардинальное различие условий жизни современной молодёжи информационного социума от того образа жизни, который был характерен для поколения дворянской молодёжи исследуемого периода. Это различие в некоторых случаях способно порождать внутреннее непонимание и неспособность к «диалогу культур»; 2) практикоориентированность современного

образования и предоставление возможности каждому выпускнику школы самостоятельно определять жизненные цели и образовательные приоритеты на протяжении всей жизни. При этом широкое понимание практикоориентированности как способности определять свою роль в общественной жизни, под которой понимается развитие науки, духовной культуры, социальных отношений, может оказаться забытым. Но именно так понимали свою роль в жизни общества многие выпускники лучших дворянских учебных заведений. Известный культуролог Ю.М. Лотман отмечал: «Изменились не только средства, но и цели: честолюбец XVIII века был авантюрист, мечтающий о личном выдвижении, честолюбец начала XIX века мечтал о месте на страницах истории» [4, с. 192].

Внутренними причинами, способными привести к невостребованности лучших образцов духовной культуры исследуемого периода, являются: 1) несоответствие аксиологических подходов, определяющих мировоззрение молодых дворян исследуемого периода и современной молодёжи; 2) ошибки системы школьного образования, часто не способной передать детям любовь к исторически сформировавшейся духовной культуре XVIII–XIX вв.; 3) невозможность приобщения к лучшим образцам духовной культуры прошлого без понимания особенностей индивидуального мировосприятия и особенностей отношения к жизни, свойственных молодым дворянам исследуемого исторического периода.

Следствием одновременного действия этих и многих других причин могут явиться: рост числа нечитающей молодёжи, не способной к размышлению о чём-либо, кроме вопросов утилитарно-прагматической направленности; появление людей с достаточно высоким «коэффициентом интеллектуальности», но далёких от проблем гуманитарного характера; формирование доминирующей части молодёжи с массовым утилитарным сознанием; духовная изоляция той части общества, которая остро осознает опасность деградации культуры, но при этом оказывается неуслышанной и невостребованной в современной жизни общества.

Нарушение духовной связи исторических эпох несёт в себе опасность роста социальной агрессивности, стремление части молодёжи найти смысл жизни в принятии деструктивных и разрушительных идей, стремление к разрушению и многим другим негативным явлениям. Поэтому именно на этапе перехода от ценностей индустриального общества к ценностям общества информационного российские школы при определении стратегии своего развития встают перед необходимостью обращения к опыту российского образования эпохи расцвета дворянской культуры. При этом очень важно избежать целого ряда педагогических и социально-культурологических ошибок.

Такими потенциальными ошибками при обращении к дворянской культуре исследуемого периода, могут быть: продиктованное самыми

позитивными желаниями стремление прямого переноса опыта элитного дворянского образования в контекст современного развития школы (попытка такого рода может оказаться не просто бесполезной, но и разрушительной для российского образования); стремление навязать современной молодёжи ценностные установки и жизненные цели лучшей части дворянской молодёжи исследуемого периода (в лучшем случае это вызовет духовно-мировоззренческое отторжение, в худшем – дезориентацию части выпускников школ и неспособность их совместить свои идеалы, заимствованные из другой исторической эпохи, со сложными и порою жёсткими условиями в жизни современного общества); стремление к идеализации педагогических ценностей дворянского образования и игнорированию того, что оно несло в себе определённые отпечатки исторической обречённости. Это связано с тем, что оно базировалось на экономическом потенциале общества, во многом являвшегося следствием бедности большей части крестьянского населения России и неизбежно должно было угаснуть при развитии буржуазных товарно-денежных отношений, во многом разрушительных для дворянской культуры.

Дворянская система образования содержала в себе и недостатки: лучшие учебные заведения, принадлежащие к дворянской культуре, формировали ярких и талантливых личностей, роль которых даже в самые ближайшие десятилетия их взрослой жизни оставалась неясна для их педагогов и тем более родителей; ориентация в воспитании и образовании на некоторый идеал, практическое воплощение которого не представлялось. В своей работе О.С. Муравьева пишет: «Решающая установка в воспитании дворянского ребёнка состояла в том, что его ориентировали не на успех, а на идеал. Быть храбрым, честным, образованным ему следовало не для того, чтобы достичь чего бы то ни было (славы, богатства, высокого чина), а потому что он дворянин, потому что ему многое дано, потому что он должен быть именно таким» [5, с. 158]; в условиях авторитарного государства (пусть даже и склонного в определённые периоды своего развития к культивации либерализма) формирование поколения реформаторов не давало им никаких гарантий успешности осуществления их надежд. Т.е., в процессе обучения и воспитания уже изначально закладывается «программа» трагичности судеб действительно лучших представителей дворянства.

Обращение к опыту реализации гуманистического потенциала дворянского образования не даёт нам бесспорных ответов на современные проблемы образования. Он в большей степени даёт материал для обобщения опыта прошлого и постановки педагогических проблем, имеющих не только педагогический, но и социально политический, философско-мировоззренческий, культурологический и даже экономический характер. Обозначим некоторые из педагогических проблем, решение которых находится на стыке с социологией и политологией:

1. Опыт образовательной деятельности ряда дворянских учебных заведений показывает, что они успешно сочетали общеобразовательное, школьное и университетское образование (Царскосельский лицей, Пажеский Его Императорского Величества корпус, Смольный институт). Одним из достоинств такого сочетания являлось то, что фактически они могли участвовать в формировании будущих духовно-интеллектуальных лидеров социума. Современное российское общество особо остро нуждается в тех, кого оно могло бы обоснованно считать духовно-интеллектуальной элитой науки, культуры, искусства, бизнеса. Однако при этом встаёт ряд вопросов: в какой степени современная российская школа имеет моральное право (вероятнее всего, не декларируя этого из педагогических и этических соображений) принимать участие в формировании тех, кто в силу своей ярко проявившейся одарённости должен иметь возможность претендовать в будущем на роль духовно-интеллектуального лидера; каким образом должна осуществляться связь представителей университетской науки и школы в формировании наиболее одарённой и талантливой молодёжи; является ли оправданным принцип образования школ, ориентированных на работу с особо одарёнными детьми; в какой степени общество имеет моральное право на предоставление не вполне равных «стартовых позиций» детям, уже проявившим одарённость, и тем, кто не обладает признаками одарённости, но тем не менее имеет высокий уровень интеллекта или какие-либо признаки одарённости в сферах науки, искусства и культуры.

2. Острой проблемой для современного общества является достижение консолидации усилий государства, общества, педагогических коллективов в определении стратегии, целей образовательной деятельности школы. Опыт развития дворянских учебных заведений показывает, что абсолютное монополизирование власти в руках государства при непоследовательности его внутренней политики способно привести к потере лучших сил молодёжи.

К числу проблем философско-образовательного характера, связанных с осмыслением опыта развития дворянской школы и современной системы образования, относится участие школы в формировании мировоззрения учащихся. Система элитного дворянского образования, во всяком случае на уровне лучших учебных заведений, предоставляла молодёжи право личностно-мировоззренческого самоопределения. Это действительно могло содействовать формированию духовно-свободных и творчески мыслящих личностей.

Перед современной школой с особой остротой встаёт ряд проблем социально-политического характера: в какой степени педагогический коллектив имеет право оставаться нейтральным к существующей политической идеологии; какие идеи, нравственные установки и ценности должны быть незыблемы для учащихся и педагогов и целенаправленно

культивироваться; каким образом возможно достижение гармонии между формированием духовно-свободных и творчески мыслящих личностей и социально-политическим заказом общества.

Предполагаем, что современная школа должна обладать чертами, в некоторой степени свойственными наиболее известным и значимым учебным заведениям исследуемого периода: высокоинтеллектуальным коллективом педагогов с фундаментальным образованием; авторской концепцией развития образовательной деятельности и педагогическими идеями, способными оказать влияние на профессиональную позицию коллектива; осознанием своей роли в создании педагогических условий для формирования духовно-интеллектуальных элит России.

Список литературы

1. Государи из рода Романовых. 1613–1913. Жизнеописание царствовавших государей и очерки их царствования / под ред. Н.Д. Чечулина. Т.2. М., 1913. 386 с.
2. Князев Е.А. Благословенный Александр I // Вестн. образования России. 2006. № 20. С. 49–55.
3. Корпусова Ю.А. Развитие теоретических основ мужского и женского дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX века как фактор формирования духовно-интеллектуальных элит России: дис. … канд. пед. наук. Тверь. 2014. 162 с.
4. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). 2-е изд., доп. СПб.: Искусство – СПБ, 2006. 413 с.
5. Муравьева О.С. «Во всем блеске своего безумия» (Утопия дворянского воспитания) // Русские утопии (Альманах «Канун») Вып. 1. СПб., 1995. С. 154–178
6. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802–1902. СПб.,1902. 289 с.
7. Статс-дама Мария Павловна Леонтьева. Киев: Тип. ун-та св. Владимира, В.И. Завадского, 1895. 73 с.

EXPERIENCE IN REALIZING THE HUMANISTIC POTENTIAL OF RUSSIAN NOBLE EDUCATION IN THE LATE XVIII – FIRST THIRD OF THE XIX CENTURY

Y.A. Korpusova

Tver State University, Tver

Describes the uniqueness of the humanistic phenomenon of the Russian noble education of the late XVIII - the first third of the XIX century; the possibilities of using this experience in the modern educational process are considered, possible reasons for the loss of interest in this phenomenon in modern society are indicated; difficulties are identified that arise when referring to the experience of elite noble education, historical parallels are drawn with the modern stage of development of education.

***Keywords**: the humanistic phenomenon of Russian noble education, the development of modern domestic education, pedagogical problems of using the experience of the humanistic phenomenon of Russian noble education in modern society.*

Об авторе:

КОРПУСОВА Юлия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Терь, ул. Желябова, 33), e-mail: korpusovayulya@mail.ru

УДК 372.8: 342.725.3

ИЗУЧЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ВНЕДРЕНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ФГОС*

А.А. Мальцева

Тверской государственный университет

Рассматривается актуальный вопрос введения обязательного изучения родного языка и литературы, что предусмотрено ФГОС начального и основного общего образования нового поколения. Автором был проведен анализ материалов общественного обсуждения проекта в части вопросов изучения родных языков в средней школе. Противоречивость мнений и дискуссионность вопроса не позволили в полной мере обосновать целесообразность заявленной дисциплины в обязательной части учебного плана. При этом с учётом значимости сохранения традиций, развития системы этнокультурного образования и воспитания признаётся необходимость вовлечения в изучение родных языков учащихся в рамках школьной программы.

Ключевые слова: *родной язык, ФГОС, начальное общее образование, среднее общее образование, школа.*

Проблема национальных языков и образования на них весьма актуальна на современном этапе, поскольку, несмотря на историческую практику и наличие проработанной системы изучения родных языков в республиках Российской Федерации, их роль и значение на протяжении последнего десятилетия начала снижаться [5].

В соответствии со статистикой, представленной в Банке документов Министерства просвещения Российской Федерации [2], по итогам 2017 г. численность обучающихся в российских школах составила более 15 млн чел. Помимо русского языка как самостоятельный предмет в школах свой родной язык изучают 10,6 % учащихся – почти 1,6 млн чел., еще 75 тыс. человек изучают свой родной язык факультативно или в кружках.

Исследуя языковую дифференциацию, следует отметить, что для большинства учащихся (98,5 %) образование ведётся только на государственном языке РФ – русском. Оставшиеся 1,5 % учащихся (228 тыс. человек) получают образование на родном языке.

В результате исследования были выделены регионы, в которых обучение на родном языке или изучение его как самостоятельного предмета охватывает наибольший процент учащихся. К ним относятся Республика Дагестан (84,19 %), Республика Ингушетия (96,71 %), Республика Калмыкия (75,07 %), Республика Северная Осетия – Алания (95,48 %), Чеченская Республика (99,24 %), Чувашская Республика (81,43 %).

Кроме того, были выделены регионы с наибольшим относительным приростом (сокращением) числа изучавших родной язык или обучавшихся на нём в 2017 г. по сравнению с 2016 г.

*Статья выполнена в рамках Государственного контракта б/н от 06.05.2019 г. на оказание услуг по проведению экспертно-аналитических исследований по теме «Совершенствование законодательного обеспечения языковой и образовательной политики в части поддержки, сохранения и изучения родных языков народов Российской Федерации (федеральный и региональный аспекты)».

Наибольший прирост учащихся в относительном выражении (более 10 %) отмечается в Кабардино-Балкарской республике, Республике Ингушетия; относительное снижение (более 10 %) – в Республике Тыва, Чувашской республике.

В регионах с высоким уровнем снижения относительного числа учащихся, обучающихся на родном языке или изучающих его как самостоятельный предмет, констатируется негативная ситуация в вопросах популяризации родных языков, что требует разработки мероприятий, включающих агитационную работу с детьми и их родителями в рамках системы образования и вне её.

Одно из направлений устранения ключевых барьеров сохранения и развития родных языков заключается в разработке адекватных документов федерального уровня, регламентирующих процесс получения начального, основного и среднего общего образования. К ним относятся федеральные государственные образовательные программы, базисные учебные планы и примерные программы общеобразовательных предметов.

Министерством просвещения Российской Федерации разработаны проекты ФГОС начального общего и основного общего образования, которые проходили общественное обсуждение и общественную доработку с 29.03.2019 г. по 29.04.2019 г. на портале www.preobra.ru. Вопросы, связанные с включением в стандарты родных языков, обязательностью их преподавания и изучения были одними из самых популярных в числе предложений по различным разделам ФГОС (табл. 1). Ниже систематизированы ключевые тезисы и предложения, которые в наибольшей степени присутствуют в приведённых на сайте материалах.

Таблица 1

Число предложений по внесению изменений в проекты ФГОС начального и основного общего образования, в том числе по вопросам предметной области «Родной язык» и «Родная литература (литературное чтение на родном языке)»

Наименование раздела	Предложения по внесению изменений в проекты			
	ФГОС НОО		ФГОС ООО	
	Общее коли-чество	По вопросам родных языков	Общее коли-чество	По вопросам родных языков
Общие положения ФГОС	218	15	352	20
Требования к структуре программы	272	50	591	143
Требования к условиям реализации программы	163	2	255	4
Требования к личностным результатам	75	0	135	1
Требования к метапредметным результатам	113	1	185	1
Требования к предметным результатам: русский язык	286	74	599	281

Наиболее острый вопрос, который затрагивали пользователи, большинство из которых, судя по представленным материалам, педагоги

или руководители общеобразовательных учреждений, а также родители детей школьного возраста, – целесообразность включения учебных предметов, связанных с родными языками, в обязательную для изучения часть образовательной программы.

Большая часть предложений, приведённых на страницах официального сайта, – в поддержку изучения родных языков как обязательного предмета. Среди авторов больше других активность проявляли представители республик Башкортостан, Татарстан, Саха (Якутия). Активно поднимаются вопросы об обязательном изучении государственных языков республик Российской Федерации для всех её жителей. По мнению многих пользователей, оставивших свои предложения на официальном сайте, предложенные для общественного обсуждения ФГОС не содержат никаких мер, требований, обеспечивающих поддержку государством сохранения и изучения родных языков народов РФ, что требует пересмотра их содержания в данном аспекте.

Существует и достаточно обширный перечень предложений, в которых высказывается мнение об исключении родных языков из обязательной программы и обеспечения их факультативного изучения. Наибольшую активность проявляли представители, именуемые себя Родительским сообществом Татарстана – РоСТ, которые активно выступают в поддержку добровольного изучения татарского языка, в т. ч. ссылаясь на высказывание Президента России 20 июля 2017 г. о том, что заставлять человека учить язык, который для него родным не является, недопустимо [1]. Кроме того, сторонники исключения родного языка и литературы из обязательной части школьной программы со ссылкой на ст. 14 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» утверждают, что формулировка проекта ФГОС подменяет установленное законом право на изучение родного языка обязанностью его изучать, что прямо противоречит указанной выше статье. При этом, судя по многочисленным репликам, весьма значимой в Республике Татарстан и во многих других регионах остается проблема представителей тех национальностей, язык которых не имеет статуса государственного. В большинстве общеобразовательных организаций республик на выбор предлагается два языка – титульный или русский, которые могут не являться родными для представителей других национальностей.

Так, из приведённых на официальном сайте материалов следует, что введение родного языка в перечень обязательных учебных дисциплин при условии, что современная система образования не может гарантировать каждому ребёнку изучение его родного языка, автоматически обозначает дискриминацию по языковому признаку всех детей, которым школа не может предоставить изучение их родного языка, и под угрозой неаттестации принуждает к изучению чужого для них языка.

Решение данной проблемы находится за пределами содержания ФГОС НОО и ООО и относится к компетенции органов управления образованием регионального, муниципального или локального уровней.

Для целей обеспечения изучения родных языков народов РФ для различных их представителей целесообразно формирование классов по национальному признаку, что также необходимо осуществлять на добровольной основе, но этот процесс должен быть именно организованным, а не стихийным. Важной проблемой в данном случае может стать отсутствие или недостаток преподавателей конкретных родных языков, для чего может быть организована их подготовка на условиях целевого обучения или переподготовка, в том числе с использованием дистанционной формы в университетах и институтах развития образования, в которых данный язык является титульным.

Дистанционная форма обучения родным языкам может быть реализована и закреплена во ФГОС для тех учащихся, число которых не позволяет формировать отдельные подгруппы для изучения их родного языка, либо если отсутствуют необходимые кадры.

Дискуссионность вопроса о необходимости и возможности изучения родных языков в рамках образовательных программ начального, основного и среднего общего образования, а также оценка степени реализации права на изучение родных языков, государственных языков республик в рамках возможностей системы образования во многом обусловлена и тем фактом, что в настоящее время отсутствует нормативное закрепление понятия «родной язык».

В литературе существует несколько подходов к трактовке термина: язык, который человек усваивает с раннего детства без специального обучения, находясь в соответствующей языковой среде (первый язык) [3]; язык нации, язык предков, который связывает человека с его народом, с предыдущими поколениями, их духовным миром (язык этнической идентификации) [4]; язык, которым человек «владеет с максимальной глубиной и полнотой, на котором легче, быстрее и проще ему мыслится, который является для него наиболее привычной и удобной формой выражения мысли и языкового общения» (функционально первый язык) [8].

Таким образом, в зависимости от трактовки термина «родной язык» могут возникать расхождения в плане понимания действующего законодательства и его трактовки. В случае, когда человек родился и вырос в моноязычной среде, приведённые трактовки термина «родной язык» будут для него идентичными. В случае полиязычного окружения вопрос о содержании понятия «родной язык» остаётся открытым.

Для выбора родного языка в рамках системы образования чаще всего используется критерий этнической принадлежности, то есть в школах создаются классы (подгруппы) для изучения родных языков в большинстве случаев по национальному признаку. При этом в соответствии с действующим законодательством выбор родного языка осуществляется родителями (законными представителями), то есть национальный принцип может оказаться несостоятельным. Во многих семьях этнических меньшинств, особенно проживающих в агломерациях,

национальный язык не используется, ребёнок учится говорить на русском языке, который, по сути, становится для него родным. Аналогичная ситуация складывается с билингвами, в семьях которых используются в равной степени два языка, и ребёнок осваивает их параллельно. Таким образом, нормативное закрепление статуса родного языка может стать основой для унификации подходов к его выбору и изучению.

Ввиду глубины дискуссионности вопроса автор данного исследования на данный момент не видит возможности поддержать ту или иную точку зрения. Каждый из приведённых подходов создаст как положительные, так и отрицательные прецеденты в практике применения.

Так, использование подхода к определению родного языка как первого языка, который ребенок осваивает в жизни, обеспечивает возможность рационального подхода к выбору языка обучения. В данном случае будет целесообразно развитие национальных учебных заведений с основными языками обучения, соответствующими тем, которые были освоены с детства и наиболее приемлемы для понимания. При этом такой подход создаст определённые трудности для системы образования по формированию национальных школ, классов, организации изучения родных языков в рамках системы образования ввиду высокой языковой дифференциации в ряде субъектов РФ, наличия большого числа родных языков вследствие трудовой и иных форм миграции. Кроме того, как было указано выше, многие семьи в национальных республиках используют только русский язык, который в аспекте данной интерпретации термина может считаться родным, что не создаёт предпосылок для сохранения и изучения родного с позиций национальной принадлежности языка.

В случае использования подхода к определению родного языка как языка нации вопрос выбора языка обучения, а также родного языка как предмета может быть решён с большей степенью унификации. Это создаст условия и предпосылки для сохранения и развития родных языков различных национальных меньшинств в стране, обеспечит максимальное вовлечение молодёжи в изучение родных языков. При этом встанет вопрос о наличии требований действующего законодательства о выборе языка обучения родителями (законными представителями), а также о конституционных требованиях о невозможности принуждения к определению и указанию своей национальной принадлежности.

В случае определения родного языка как языка, которым человек владеет в наибольшей степени, также возникнет вопрос о сохранении и развитии родных языков, особенно в тех субъектах Российской Федерации, где русский язык имеет более высокую доминанту по сравнению с национальным. Исключение в данном случае могут составить только республики Северо-Кавказского региона. Кроме того, в условиях распространения билингвизма в национальных республиках выбор языка, которым человек владеет в наибольшей степени, может быть затруднителен, а следовательно, должны быть установлены критерии, что потребует дополнительных организационных процедур.

Таким образом, представляется целесообразным вынести на общественное обсуждение вопрос о нормативном закреплении понятия «родной язык» и определиться с его сущностными характеристиками, после чего внести изменения в действующее законодательство об образовании, а также о языках народов РФ. Введённые поправки могут стать основой для снижения напряжённости в отдельных субъектах Российской Федерации по вопросам образования на родных языках и изучения родных языков в общеобразовательных организациях.

Дискуссионность вопросов, связанных с требованиями к изучению родного языка и литературы в обязательной части основной образовательной программы, обусловлена наличием ремарки в части возможностей распределения в соответствии с требованиями стандарта результатов освоения и содержания учебных предметов «Родной язык» и «Родная литература» образовательной организацией самостоятельно.

По мнению отдельных участников обсуждения, подобный подход полностью противоречит ключевой задаче стандарта – формированию единого образовательного пространства. В качестве ключевых предложений – перенести родной язык и литературу в часть образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений по выбору родителей (законных представителей) обучающихся из перечня, предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность. Действительно, в соответствии с действующим законодательством об образовании, выбор родного языка осуществляют родители (законные представители), что во многом близко по сути с вопросом выбора общеобразовательных предметов из перечня школы. В случае наличия достаточного количества школьников, родители (законные представители) которых изъявляют желание обучать детей родному (нерусскому) языку, такой предмет вводится для обучения. При этом ввиду актуальности проблемы сохранения и развития родных языков наличие предметных областей в базовой части создаёт предпосылки для вовлечения школьников в занятия родным языком и изучение родной литературы.

Автор данного исследования в силу дискуссионности вопроса не может в данном случае принять ни ту, ни другую точки зрения. Вероятно, существует целесообразность выделения регионов с высокой долей языкового разнообразия, в которых предметные области по родному языку и литературному чтению на родном языке должны быть включены в базовую часть, в других – в вариативную. Ключевой вопрос в данном случае будет касаться классификации регионов, что также должно решаться в рамках открытой дискуссии и изучения мнений родителей и педагогов на уровне субъектов Российской Федерации.

Проблема выделения предметной области «родной язык» в отдельную связана также с тем, что таким образом возник, по сути, новый общеобразовательный предмет – родной русский язык. В отличие от других языков народов Российской Федерации имеет место пересечение требований к результатам освоения основной образовательной

программы между предметными областями «русский язык и литературное чтение» и «родной язык и литературное чтение на родном языке», что требует уточнения. Кроме того, противники изучения «родного русского языка» в рамках общеобразовательной программы мотивируют это тем, что в случае деления класса на подгруппы, где одни изучают родной русский язык, а другие – один из родных языков народов РФ, создаются неравные условия для учащихся в части русского языка.

В качестве предложений выделяется необходимость сформировать отдельный блок требований к общеобразовательному предмету «русский родной язык». Очевидно, эти требования должны быть комплементарными к выделенным требованиям к освоению предметной области «русский язык» и обеспечивать не столько углублённое изучение предмета, сколько реализовывать языковой этнокультурный компонент применительно к русскому языку и культуре.

Ещё одним аспектом, который, по мнению участников общественных обсуждений, может вызвать разночтения, является указание в ремарке ФГОС на изучение государственного языка республики и/или родных языков из числа народов РФ. Многие из них просят дать пояснение по вопросам преподавания государственного языка республик Российской Федерации. Очевидно, предложенный текст стандарта подразумевает возможность наличия в числе общеобразовательных предметов как государственного языка республики Российской Федерации, так и родного языка, что возможно в том случае, если родной язык отличен от нормативно закреплённого (например, чувашский, башкирский – в Республике Татарстан). В таком случае с учётом включения во ФГОС второго иностранного языка возникает вопрос о целесообразности таких объёмов языковой нагрузки на школьников (в ряде случаев речь будет идти об изучении одновременно пяти языков). Очевидно, такие вопросы должны быть урегулированы во ФГОС.

По мнению авторов исследования, изучение государственного языка республики Российской Федерации должно включаться в часть, формируемую участниками образовательных отношений по выбору родителей (законных представителей) обучающихся из перечня, предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в рамках образовательных программ, например, среднего общего образования как ознакомительный курс для тех учащихся, для которых он не является родным. Введение такого общеобразовательного предмета как обязательного для изучения всеми учащимися может привести к административному преследованию руководителей школ, о чём также упоминают участники открытого обсуждения.

Среди выделенных на основе материалов сайта проблем ключевая – отсутствие требований к освоению предметных областей «родной язык», «литературное чтение на родном языке» («родная литература»). Это может означать, что по данным предметным областям не будет проводиться промежуточная и итоговая аттестации либо требования

должны быть разработаны на региональном или локальном уровнях, что в документе не поясняется. Это фактически определяет более низкий статус предметов, отношение к ним со стороны учащихся и администраций школ. Более того, как отмечается во многих репликах на официальном сайте, изучению иностранных языков в проектах уделено гораздо большее внимание, чем изучению родного языка и литературы. Предлагается закрепить приоритет изучения родного языка над иностранным в общеобразовательных школах, особенно в начальных классах («иностранный язык – не больше родного»).

Вызывает вопросы отсутствие в проектах ФГОС пояснений по вопросам получения начального и основного общего образования на родном языке, в т. ч. уточнений, как эта возможность может быть реализована.

В разделе «Требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования» действующей на текущей момент версии ФГОС указывается, что учебные планы обеспечивают в случаях, предусмотренных законодательством Российской Федерации в области образования, возможность обучения на государственных языках субъектов Российской Федерации и родном (нерусском) языке, а также возможность их изучения и устанавливают количество занятий, отводимых на их изучение, по классам (годам) обучения.

Кроме того, существующий порядок промежуточной и итоговой аттестации [6; 7] (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ) предполагает её проведение на русском языке. Целесообразно предусмотреть возможность аттестации на родных языках народов РФ по общеобразовательным предметам для школ (классов), в которых обучение осуществляется на родном языке. Очевидна необходимость доработки ФГОС в части выделения специфических особенностей, связанных с его использованием в национальных школах и с обучением на родных языках.

Таким образом, требуются дополнительные рекомендации и инструктивные материалы со стороны Министерства просвещения Российской Федерации в части организации обучения учащихся родным языкам, языкам республик РФ и регламентация ответственности образовательных организаций за обеспечение возможностей реализации права обучения на родных языках и изучения их как общеобразовательного предмета в системе начального и основного общего образования.

Кроме того, в соответствии с действующим законодательством об образовании именно родители (законные представители) играют решающую роль в выборе ребёнком языка обучения или родного языка в качестве самостоятельного предмета.

Всё это свидетельствует о необходимости проведения активной работы с родительским сообществом, особенно в регионах с высокой языковой дифференциацией, республиках РФ. Индивидуальная работа с родителями должна проводиться на локальном уровне и носить агитационный характер. Целесообразно наладить работу с родительскими ассоциациями, которые активно создаются на различных уровнях.

Список литературы

1. Алпаут Р. Сообщество анонимных родителей: войну татарскому объявила тайная организация [Электронный ресурс] // URL: https://www.idelreal.org/a/29636916.html (дата обращения: 12.08.2019).
2. Банк документов Министерства просвещения Российской Федерации: сайт. URL: https://docs.edu.gov.ru (дата обращения: 10.08.2019)
3. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика. М., 2002. 352 с.
4. Закирьянов К.З. Двуязычие: лингвометодический взгляд // Вестн. ВЭГУ. 2008. № 4 (36). С. 52–58. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=11839599 (дата обращения: 12.08.2019).
5. Мальцева А.А., Лапушинская Г.К., Баженова Т.Ю. Нормативно-правовой статус и регулирование родных языков в республиках Российской Федерации // Электрон. науч.-практ. журн. «Инно-Центр», 2018, № 3(20). С. 78–84. URL: http://innoj.tversu.ru/Vipusk3(20)2018/10%20-%20Мальцева.pdf (дата обращения: 10.08.2019)
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 7 ноября 2018 года № 190/1512 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72025224/ (дата обращения: 12.08.2019).
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 7 ноября 2018 г. № 189/1513 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72025228/ (дата обращения: 12.08.2019)
8. Снитко Е.С., Маймакова А. Понятие родного языка и его интерпретация в современной лингвистике [Электронный ресурс] // URL: http://www.zhelty-dom.narod.ru/linguistics/txt/0001.htm (дата обращения: 12.08.2019).

NATIVE LANGUAGE LEARNING IN THE SYSTEM OF GENERAL EDUCATION IN VIEW OF IMPLEMENTATION A NEW GENERATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

A.A. Maltseva

Tver State University, Tver

The article raises the topical issue of the introduction of compulsory study of the native language and literature, which is provided by the Federal state educational standards of primary and basic general education of the new generation. The author analyzed the materials of the public discussion of the projects in terms of the study of native languages in general school. The inconsistency of opinions and discussion of the issue did not allow to fully justify the expediency of the declared discipline in the mandatory part of the curriculum. At the same time, taking into account the importance of preserving traditions, developing the system of ethno-cultural education and upbringing, the need to involve students in the study of their native languages within the school curriculum is recognized.

Keywords: *native language, Federal state educational standard, primary general education, basic general education, school.*

Об авторе:

МАЛЬЦЕВА Анна Андреевна – кандидат экономических наук, доцент, директор Научно-методического центра по инновационной деятельности высшей школы им. Е.А. Лурье ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: 80179@list.ru

УДК 378. 147

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В.А. Николаев

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»

Рассмотрены особенности речевого общения в традиционной русской культуре. Специфика речи любого народа связана с национальной психологией, ведущими чертами национального характера. Выделены основные черты психологии русских: религиозность, соборность, доброжелательность, гостеприимство и др. Они определяли специфику речи и общения русских людей. Добросердечие проявлялось в ценностном, возвышенном отношении не только к людям, но и к окружающим предметам, для чего использовались уменьшительно-ласкательные оттенки предметов, людей.

Ключевые слова: *культура речи, общения, нравственные понятия, национальная психология, русские традиции.*

Одной из важнейших особенностей всякой нации является культура речи, общения, речевой этикет. Согласно нашим исследованиям, эти важнейшие характеристики человеческой жизнедеятельности во многом определяются психологией нации. В данной статье рассмотрены особенности традиционной русской культуры речи и общения, их связь с качествами национальной психологии русского народа.

Наиболее глубокой чертой русских людей традиционно являлась религиозность [14, с. 5]. Обращались к Богу в молитве с просьбой о помощи на всякое доброе дело, что являлось традицией русской жизни. Особенно усердно молились перед всяким серьезным делом: важной работой, дорогой, строительством, началом сева и пр. Всякий серьезный разговор, встречу, праздник, трапезу начинали и завершали молитвой. Сражаясь за свободу отечества, молились особенно истово. После этого спокойно шли на врага, понимая, что, если погибнут, то мучениками. Были уверены, что «их души попадут в царство Божие» [10, с. 392].

Религиозность укрепляла дух русского человека, помогала выжить в тяжелейших условиях, преодолеть многочисленные невзгоды. С.М. Соловьев в «Истории России с древнейших времен» отмечал, что «религиозность – основная черта характера русского народа. Она была свойственна всем сословиям». Именно благодаря религиозности возникло другое ментальное качество русского народа – «выдающаяся доброта» [14, с. 6], которая проявляется в различных формах поведения, общении, речи.

Одной из важнейших традиций большинства русских семей было «гостеприимство и хлебосольство». Для гостей готовили угощение,

старались угодить им во всём. Для нежданных путников, странников у каждой хозяйки всегда были хлеб, соль, пироги, наполненный водой самовар. Не случайно русское слово «гость» произошло от слов «господь», «господин». Отказавший гостю в хлебе, крове, заботе считался у русских бесчестным и презренным человеком [1, с. 119]. Подобные поступки осуждались «миром», общественным мнением и могли надолго снизить престиж рода, негативно сказаться на будущем детей и даже внуков.

Добросердечие русского народа проявляется в ценностном, возвышенном отношении не только к людям, но и к окружающим предметам, явлениям. Это выражается в использовании в русской речи множества уменьшительно-ласкательных, уважительных оттенков в названиях предметов. Их название в зависимости от контекста, ситуации может звучать нежно, ласково или, наоборот, уважительно, значительно. Дождь в зависимости от его силы, отношения к нему могли в разговоре назвать дождишкой, дождиком или, наоборот, дождиной, дождищем.

Особую задушевность придавали словам в общении с детьми, близкими людьми, родственниками. Для демонстрации задушевности, теплоты, доброжелательности к ребенку, человеку часто использовались ласковые выражения: миленький, родненький, «рад-радёшенек» и пр. [17]. Особенно ласково было принято называть родителей. Мать именовали не иначе как матушка, маменька, мамуля, отца – батюшка, папенька, батяня, папаня, бабушку – бабуля, бабуня, бабаня, деда – дедушка, дедуля, дедуня и т.п. Такие обращения подчеркивали теплоту отношений между родными людьми, выражали степень любви и уважения к ним, признательность за потраченные силы на их содержание и воспитание.

Особой лаской, добросердечием окрашивалось общение с детьми, в чем проявлялось отношение к ним. Мать, бабушка, нянча младенца, приговаривала: «Сыночек золотенький, кровиночка, сладенький» и т.п. [18] Во многих крестьянских семьях часто вплоть до юности детей называли уменьшительно-ласкательно: Ванечка, Ванюша, Ванятко. Это же перенималось детьми, которые так же ласково называли друг друга.

Доброта русского человека выражается в «жизни по сердцу», а не по правилам [14, с. 6]. Жизнь по сердцу создавала открытость души русских людей, легкость, непринужденность, простоту общения без условностей, без внешней привитой вежливости, но с уважением к собеседнику, что вызвано добротой и деликатностью. В деревнях было принято здороваться с каждым встречным человеком. Встречаясь со знакомыми, обменивались поклонами, рукопожатием, объятиями, троекратным целованием, мужчины снимали головные уборы.

Необходимость поддерживать добрые отношения со всеми окружающими людьми была вызвана суровыми условиями жизни и нуждой во взаимопомощи, что стимулировало общительность русских

людей. Это проявлялось во внимательном, заботливом, уважительном отношении к каждому человеку независимо от возраста. Доброжелательность русского человека часто выражалась в легкости общения, быстром завязывании знакомств, закреплении дружеских отношений разнообразными обрядами: кумление, братание, сестрение и т.п. [5]. Простота и легкость общения вызывали непринужденность, обходительность во взаимоотношениях. При коротком знакомстве русские были весьма просты и быстро начинали обращаться на «ты». Это относилось и к мужику, и к барину, и даже к царю [16, с. 420].

Одним из ментальных свойств русского народа является сила воли [14, С. 32]. Только такой волевой народ в таких суровых условиях, отличающихся длительной зимой, коротким и неустойчивым летом, мог создать великое государство Россия. Экстремальные условия жизни обусловили появление среди наших соотечественников множества одарённых людей, которые стали двигателем прогресса нашего отечества. Не случайно большинство величайших открытий, изобретений, которые продвинули развитие цивилизации, первоначально были сделаны в России, а потом уже «переоткрыты» или заимствованы предприимчивым Западом [3]. Доброжелательность, сильная воля, эмоциональность рождали важное качество русских людей – чувственность, которое современная наука называет эмпатийностью, то есть способностью эмоционально отзываться на психологическое состояние, переживание собеседника, постигать его внутренний мир. Именно это качество является проявлением доброжелательности русских людей в общении. Русский человек старается не обидеть собеседника необдуманным словом, репликой, эмоциональной реакцией, явным выражением несогласия с чужим мнением и т. п. Даже если собеседник неприятен, большинство русских людей не станут явно избегать общения с ним, отказываться от диалога [11]. Эти качества сформировались под влиянием суровых условий жизни, в которых часты были засухи, неурожаи, падёж скота и т.п. В этих условиях зачастую выжить в одиночку было невозможно, что обязывало поддерживать отношения со всяким человеком, даже не очень приятным, и во многом определяло специфику межчеловеческого общения.

Именно сильная воля, эмоциональность лежат в основе такого качества русских, как страстность. В поведении она проявляется во взрывных эмоциональных всплесках, максимализме, порой экстремизме вплоть до фанатизма. Разговор русских людей могут сопровождать бурные жестикуляции, эмоциональные всплески, смех, даже хохот. В крайнем проявлении страстность выражалась в самопожертвовании во время боевых действий, уходе старообрядцев, не согласных с новыми церковными порядками, жить в глухих, недоступных местах, самосожжении целых семей и даже деревень.

Жизнь, труд, отдых русского крестьянина постоянно были связаны с функционированием различных социальных объединений: семьи, общины, прихода. Находясь «в тепле различных коллективов», русский человек ощущал себя всесторонне защищённым, мог спокойно жить, трудиться, отдыхать. Каждую минуту он знал, что в сложной, экстремальной жизненной ситуации – пожар, неурожай, падеж скота, смерть близкого человека – родственники, односельчане, все сельское сообщество, то есть «мир», не дадут погибнуть ни ему, ни его детям [13]. Община, семья были основными организующими и объединяющими факторами, определяющими нравственный стиль поведения, отношений между людьми. Эти сообщества регламентировали стиль взаимоотношений, манеры поведения, общения, определяли трудовую и повседневную жизнь русских крестьян.

Решения «мира», то есть схода, собрания, были обязательны для каждого члена общины. «Мир» мог запретить родной матери, запятнавшей себя пороком, воспитывать собственных детей. Если, по мнению «мира», глава семьи – большак – вел неправедный образ жизни, что грозило семье разорением, его могли лишить этого статуса, поставив главным одного из сыновей.

На сходе особое внимание привлекали речи наиболее авторитетных, знающих односельчан, тех, которые правильно выстраивали свое выступление, подкрепляли его значимыми аргументами. Особую красоту и убедительность речи таких ораторов придавало включение в их речь пословиц, поговорок, устойчивых словесных оборотов.

Миром решалась судьба одиноких стариков, сирот. Обычно родственников обязывали брать их на содержание. Если таковых не оказывалось, старались пристроить их в малодетные состоятельные семьи или растили детей всем миром. Каждая семья брала их к себе по очереди на определенный общиной срок.

Общественное мнение требовало от каждого человека конкретных деловых и личностных качеств, соответствующих принятым в русской деревне нравственным нормам. Оно возвышало тех, кто вел праведный образ жизни, приносил пользу своей семье и окружающим людям. Отклонение от общепринятых норм часто вызывало бурную негативную реакцию сельчан. Вначале замечание делали полушутя, с помощью намека, меткого словца, народной приметы. Если это не помогало, высмеивали перед всем миром, дав адекватное поведению прозвище. Часто его наследовали дети и внуки нарушителя общественной морали. Получить обидное прозвище считалось крайне зазорным. Родители строго следили за соблюдением норм морали даже повзрослевшими детьми. Примером проявления общественного мнения является изображение в романе М. Шолохова «Поднятая целина» неудачника-

балагура деда Щукаря. Ни одно его слово всерьез не воспринималось. Трезвых, трудолюбивых крестьян даже «за глаза» величали уважительно по имени-отчеству.

Некоторым крестьянам давали прозвище за их особые способности и умения. Почти во всех русских деревнях были свои оказники, выгадники (шутники, балагуры), свахи, хороводницы, бабки-повитухи, толковательницы снов, мирские няни, знахари, ведуны, колдуны, сказители, плакальщицы [9, с. 110–112]. Это были скорее не прозвища, а общественная профессия человека, их обладателей не называли ими постоянно. В случае необходимости к их помощи прибегали многие селяне.

Одной из ведущих традицией русских людей была коллективная взаимопомощь. В разных регионах ее называли по-разному: «помочь», «помочи», «толока». Она предполагала помощь соседей, родственников, знакомых семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Коллективными усилиями оказывалась помощь одиноким старикам, сиротам, погорельцам, солдаткам, вдовам, имевшим детей. Часто коллективная помощь оказывалась родне, знакомым в случаях, когда необходимо было быстро выполнить срочную работу. Для новобрачных сообща «поднимали избы», «валили поле» [7, с. 35], расчищали его от леса, пней и т.п. Помогали друг другу в тяжелых полевых работах вывозке навоза на поле, севе, уборке урожая, сенокосе. Основной принцип помочей: сначала помогали одной семье, затем другой и так всей деревне [7, с. 35]. На тяжелые строительные работы от каждой семьи выделялись преимущественно мужчины. На помощь в огороде, в поле звали, как правило, молодежь. Кроме общих существовали специфичные женские помочи. Семьям, где было мало женщин, помогали прясть, чесать и трепать лен, рубить капусту и т.п. За помощь не принято было рассчитываться деньгами. Но обязательно надо было выставить для помогавших угощение.

Важнейшим фактором, определяющим поведение, порядок общения, темы разговоров и всю жизнь русского крестьянина в целом, была определяющая его мысли, чувства и отношения «власть земли», как ее называли русские писатели. Именно «власть земли» стимулировала специфику поведения, нравственные нормы, мировоззрение работавшего на земле человека. Глубоко изучивший крестьянскую жизнь известный русский писатель Г.И. Успенский так отзывался об этом феномене: «Огромнейшая масса русского народа до тех пор терпелива и могуча в несчастиях, до тех пор молода душой, мужественно сильна и детски-кротка – словом, народ, который мы любим, к которому мы идем за исцелением душевных мук, – до тех пор сохраняет свой могучий и кроткий тип, покуда над ним царит власть земли, покуда в самом корне его существования лежит невозможность ослушания ее повелений,

покуда они властвуют над его умом, совестью, покуда они наполняют все его существование» [19, с. 35].

Земля занимает основное место в сознании русского крестьянина. Ответственное отношение к земле как к кормилице, основе жизни и благополучия, составляло значительную часть мировоззрения русского крестьянина, его трудовой активности, эмоционально-ценностных ориентаций. Даже состоятельный крестьянин так отзывался о работе на земле: «Я люблю землю, люблю работу, если я ложусь спать и не чувствую боли в руках и ногах от работы, то мне совестно, кажется, будто я чего-то не сделал, даром прожил день» [21, с. 398]. Неутомимость в труде и привязанность к земле вознаграждались обильным урожаем.

Уважительное отношение крестьян к труду выражалось в красочных эпитетах, описывающих все, что касалось его. В прошениях писали: «Наше счастье в сохе», «земля-кормилица», «матушка». Слово «труд» часто писалось с заглавной буквы. Возвышенное отношение к труду выражалось в предшествующих многим крестьянским делам обрядах, заговорах, молитвах. Всякое серьезное дело начинали, благословясь, сотворив молитву. Чтобы корова смирно стояла во время дойки, хозяйка обращалась к ней с уважением: «Боярыня-сударыня моя» [4, с. 79].

Одним из основных нравственных понятий русских людей было понятие «стыд». В православии, обеспечивающем сохранение нравственного облика русского человека, существует понятие «грех», которое, по сути, является аналогом народного термина «стыд». Грешно – значит нехорошо, стыдно. Русским людям были свойственны скромность, стыдливость как черты национального характера, которые воспитывались всем укладом жизни семьи, деревни, общины. Стыдно было не работать, вести праздный образ жизни, пьянствовать. Стыдно не обеспечивать семью, не богатеть. Не менее стыдно, став богатым, хвастаться, кичиться своим богатством. Нравственную распущенность крестьяне строго называли бесстыдством.

Слово «грех» не являлся просто запугивающим, устрашающим понятием. Для полноценного воспитания ребенку необходимо знать нравственные рамки поведения в семье, обществе, среди сверстников. Их соблюдение впоследствии дает добровольную сознательную достойную дисциплину, которая «есть проявление внутренней свободы, то есть духовного самообладания и самоуправления» [12, с. 213].

Противоположным слову «грех» у русских людей является понятие «не грех». Оно характеризует одобряемые общественным мнением действия. Не грех за правду постоять, наказать преступившего нормы нравственности, отдыхать и веселиться после окончания выполненной работы.

Будучи глубоко религиозными, русские люди свято соблюдали православную заповедь «не укради». Традиционно на Руси

неприкосновенной считалась любая чужая собственность, продукты чужого труда. Поэтому в большинстве русских сел не пользовались замками и запорами. Как свидетельствуют архивные данные, были целые деревни, где не было зафиксировано ни одного случая воровства. Посягательство на чужое трудом нажитое добро считалось тяжким грехом. Если такое случалось, то вора искали все деревней. Если найти не удавалось, то поиски прекращались: считалось, что его все равно Бог накажет. Если крестьяне ловили порубщика в лесу, то «...вздуют его так, что он и детям своим закажет ходить в этот лес – потому-то в крестьянском лесу не бывает порубок, хотя там нет сторожей и полесовщиков. Как бьют воров и конокрадов – всем известно» [21, с. 398]. Особенно жестокими были крестьянские самосуды за глубоко греховные преступления. Вора, укравшего кошелек у нищей, избили так, что он умер. Попытки найти виновных не увенчались успехом. Крестьяне своей вины не чувствовали. По их мнению, «острог – ничто, а палку, если бы остался жить, помнил бы» [6, с. 69]. Для воров часто придумывались позорящие их наказания: публично секли розгами, водили с украденной вещью по селу и т. п.

Греховность и недопустимость воровства внушались с малолетства. По старинному русскому обряду малых детей положено было сечь на меже, «чтобы знали, где свое, где чужое». В русских деревнях не было слышно об уничтожении межей, передвижении пограничных знаков [6, с. 64]. Чужую собственность охраняли народные приметы – действенный источник воспитания. Считалось, что «по меже черти ходят». Чтобы не накликать беды, межи сохраняли. Покушение, по мнению крестьян, равносильно самому преступлению. Всех его участников считали одинаково виноватыми, не разбирая степени участия каждого. Не считалось смягчающим обстоятельством, если кто-то надоумил на преступление. Крестьяне полагали, что «у каждого свой царь в голове» [6, с. 60].

Священной считалась человеческая жизнь, данная Богом, и никто не смеет на нее посягать. Нападение было тяжким грехом, поэтому самооборона допускалась любыми средствами и не наказывалась, даже если нападавший сильно пострадал.

Нравственные категории «стыд» и «грех» связаны с понятием «страх». Считалось, что всякий человек должен чего-либо бояться. Маленький ребенок – Бабы-Яги, подросток – наказаний за грехи, юноша – мнениям сверстников, взрослый – общественного мнения и собственной совести. Такова диалектика воспитания стыда как черты личности в народной педагогике русского человека.

Бытует устойчивое мнение о беспробудном пьянстве русский людей. По свидетельству очевидцев, знатоков крестьянской жизни, в страду крестьянин не пил вовсе. Сдерживающими факторами выступали

необходимость максимального напряжения сил в период полевых работ, показ положительного примера подрастающему поколению. Современники отмечали, что по большим праздникам мужики, бабы, девки – все пили. Отпетые пьяницы, пропившие ум, совесть, потерявшие человеческий облик, среди мужиков-селян весьма редки [21, с. 398]. Пьяниц в деревнях не жаловали, особенно если они безобразничали или их поведение угрожало расстройству хозяйства. За особые прегрешения их приговаривали к телесным наказаниям [6, с. 63].

Пьянство принято ассоциировать с матерной бранью. Русских считают едва ли не родоначальниками мата. По этнографическим данным, в языческие времена у многих народов в языке имелись бранные слова, которые выступали средством отпугивания нечистой силы. С распространением православия для этого стали использовать его атрибуты: крестные знамения, молитву и прочие. Мат постепенно становился средством выражения отрицательных эмоций. Сквернословие переносится в сферу межличностных отношений. Тот, на которого направлена ругань, уподоблялся нечистой силе. Во многих случаях матерщина безадресная или адресована кому-либо третьему. Слово «мать» используется для усиления эмоционального воздействия: «Иди к чертовой матери». Это слово указывает не на родство, а на нечто существенное, «на ту болевую точку, задеть которую стремится оскорбляющий» [1, с. 106]. Матерные слова иногда употребляли в мужской компании в качестве острого словца, грубой шутки, а также при исполнении мужских частушек. В православии мат считается грехом, его отожествляют с язычеством, бесовством. Категорически запрещалось употреблять бранные слова во время полевых работ, чтобы не осквернять землю. Нельзя было сквернословить при детях, в доме, особенно, когда готовилась пища, выпекался хлеб. Дети, подростки строго наказывались за бранные выражения, так как матерщинник позорил всю семью. Активно использовать мат как средство общения стали в городах, где нравы были гораздо свободней. Общественное мнение здесь не было таким сильным, как в селе. Некого было позорить, некого стесняться.

Наши предки верили, что благожелание, доброе слово положительно влияют на человека. В русской культуре существовали многочисленные правила и ритуалы поведения, позволяющие наладить и сохранить добрые отношения. При встрече со знакомым или незнакомым приветствовали его поклоном, мужчины снимали головные уборы, здоровались за руку. Один произносил: «Мир, дорогой». Второй: «Милости просим». Работающему человеку желали: «Бог в помощь». Он отвечал: «Милости просим». В зависимости от рода занятий существовали различные варианты приветствий: «Беленько тебе» (при мытье пола или белении холстов); «Спорина в тесто», «Спорина в квашню» (при стряпании); «Спорина в бородку» (при прядении); «Зев в

кросна» (при ткачестве); «Море под кормилицу» (при доении); «Мыло в корыто» (при стирке) [20, с. 128]. Входящий в чужой дом крестился на иконы, приветствовал хозяев: «Будьте здоровы», «Здорово живете», «Здравствуйте». Хозяева отвечали: «Добро пожаловать» [16, с. 398].

Приветственные пожелания добра сопровождались определенными действиями. Стоя, приветствовали старших по возрасту. Стоя оказывали последнюю честь умирающему. Склоняя голову в поклоне, человек как бы предлагал ее (то есть себя, свою жизнь) другому [1, с. 78]. Иногда смысл этого жеста – сделать себя ниже и этим подчеркнуть свое уважение встречному. «Большим обычаем», т.е. поклоном до земли, приветствовали духовное лицо, богатого односельчанина. «Малым обычаем» (поклоном в пояс) обменивались ровни.

При расставании по русской традиции прощание подразумевало прощение грехов, что закреплялось поцелуем как знаком расположения. Поцелуем завершался обряд прощания перед великим постом в прощеное воскресенье, поцелуй с умирающим символизировал взаимное прощение обид и утверждал вечную обоюдную любовь [1, с. 57]. Попрощаться с умирающим родственником, попросить у него прощения считалось нравственной обязанностью. Детей брали с собой, чтобы умирающий простил их вольные и невольные прегрешения перед ним. Так формировалась установка на недопустимость взаимных обид и унижений. Среди родственников, знакомых не было принято долго «держать сердца», помнить обиды. Самой простой формой искупления вины являлась просьба о прощении вины: «Прости меня Христа ради». На это отвечали: «Бог простит».

По рассказам стариков, важное воспитательное значение имели народные и православные обряды, органически входившие в быт русских людей. Целование креста закрепляло данную человеку клятву, обещание, присягу [15]. Нарушение их было смертным грехом, что формировало обязательность, честность, исполнительность, ответственность. В детской среде также бытовал этот обычай, закреплявший данное слово, обещание.

Среди русских людей имел место обычай побратимства, распространенный в равной мере среди мужчин и женщин («сестрение»). Он сопровождался клятвенным обменом крестами и троекратным целованием, что было результатом особой дружбы или связано со спасением одного из братавшихся другим. Между побратавшимися (посестрившимися) устанавливались очень близкие, теплые отношения: заботились друг о друге в случае болезни, принимали активное участие во всех значительных семейных событиях, оказывали помощь в трудную минуту. Эти отношения обычно распространялись на жен и детей побратимов [9, с. 84].

Девичья дружба, не связанная родством, также закреплялась своеобразными обычаями. Девушки обменивались нательными

крестиками, после чего подруги звались крестовыми [2, с. 109]. Среди девушек был также популярен обычай «кумления». В Троицын день (50-й день после Пасхи) обряд «завивания венков» завершался обменом девушками нательными крестами, целованием, пожеланием друг другу добра и здоровья. Покумившимся считалось грехом ссориться и браниться [9, с. 191]. Русские традиции, обычаи сближали людей, позволяли сохранять добрые отношения с окружающими, служили средством передачи детям нравственных заповедей и правил.

Исследование быта и нравов русского крестьянства показало, что семья для русского человека всегда выступала важнейшим и непременным условием полноценной жизни, нравственности, хозяйственной успешности. Не быть женатым или замужним в зрелые годы считалось противоестественным состоянием. Холостяк не признавался миром полноценным крестьянином. На него смотрели с сожалением как на нечто нецельное, отчасти с презрением [8]. Нежелание обременять себя семьей считалось отклонением от норм, правил жизни. О тех, кто не обременял себя семейными узами, в народе говорили: «Ни роду, ни племени», «Бобыль бобылем» [10, с. 359]. Сочувствовали таким людям: «И в раю жить тошно одному». Об их образе жизни отзывались: «Живешь – не с кем покалякать; помрешь – некому поплакать» [10, с. 360]. Семья воспринималась как хозяйственная и нравственная основа жизни. Преимущества семейной жизни отразились в пословицах: «Семейный горшок всегда кипит», «Семейная каша погуще кипит», «В семье и каша гуще», «Муж жене отец, жена мужу венец» и др.

Традиционная культура речи, общение русских людей позволяли сохранять устои жизни, помогали в воспитании детей. Исконно русские обороты речи, формы общения закрепляли ведущие ментальные качества, позволяющие бесконфликтно выжить в непростых условиях России.

Список литературы

1. Байбурин А.К., Топорков А.Л. У истоков этикета. Этнографические очерки. Л.: Наука,1990.165 с.
2. Белов В. Лад // Очерки о народной эстетике. М.: Молодая гвардия, 1982. 298 с.
3. Бердяев Н.А. Судьба России, М.: МГУ, 1991. 256 с.
4. Березина Т.И. Трудовое воспитание в народной педагогике русских крестьян Сибири: дис. … канд. ист. наук. Новосибирск, 1991.
5. Болонев Ф.Ф. Народный календарь семейских Забайкалья. Новосибирск, 1978. 157 с.
6. Быт великорусских крестьян-землепашцев: на примере Владимирской губ / авт.-сост. Б.М. Фирсов, И.Г. Киселева. СПб.: Изд. Европ. Дома, 1993. 472 с.
7. Власова И.В. Община и обычное право у русских крестьян северного приуралья (XVII–XIX вв.) // Русские: семейный и общественный быт. М.: Наука, 1989. С. 24–44.
8. Громыко М.М. Мир русской деревни. М.: Мол.гвардия,1991. 446 с.

9. Громыко М.М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. М.: Наука,1986. 278 с.
10. Даль В. Пословицы русского народа. М.: Худ. литература, 1957. 991 с.
11. Достоевский Ф.М. Дневник писателя. // https://azbyka.ru/fiction/dnevnik-pisatelya-1876/
12. Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 203 с.
13. Ключевский В.О. Курс русской истории: в 4-х т. М.: Соцэгиз, 1937. Т.1. Лекц. XVШ.
14. Лосский Н.О. Характер русского народа. М.: Посев,1957.
15. Масси Р.К. Николай и Александра // Роман газета. 1995. №2 (1248).
16. Терещенко А. Быт русского народа. Ч. 1. СПб.,1848.
17. Томский филиал ГАТО. Ф332. Оп.1 Д.88. Л.1
18. Тульцева Л.А. Община и крестьянская обрядность рязанских крестьян на рубеже XIX–XX вв. // Русские: семейный и общественный быт. М.: Наука,1989. С. 45–62.
19. Успенский Г.И. Власть земли. М., 1967.
20. Чагин Г.Н. Мировоззрение и традиционная обрядность русских крестьян среднего Урала в сер. XIX – нач. XX в. Пермь,1993.
21. Энгельгардт А.Н. Из деревни. 12 писем. М., 1956.

ETHNIC FEATURES OF SPEECH COMMUNICATION AS A SOCIO-CULTURAL BASIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS

V.A. Nikolaev

Orel State University, Orel

The article is devoted to the peculiarities of speech communication in traditional Russian culture. The specificity of the speech of any nation is connected with the national psychology, the leading features of the national character. The article highlights the main features of the Russian psychology: religion, collectivity, benevolence, hospitality, etc. They determined the specifics of the speech and communication of the Russian people. Kind-heartedness showed a valuable, exalted attitude not only to people, but also to surrounding objects, for which diminutive shades of objects, people were used. Kindness was expressed in the open-sti Russian people, ease, respectfulness, delicacy of communication. Easy communication, consisted in the fast-making of acquaintances, ceremonial for-fixing friendships: nagging, fraternization, sisterhood, etc. The strong will, the emotionality of the Russian people determines the accompaniment of their conversations with violent gestures, emotionality, laughter. The peculiarity of the Russian speech was the inclusion in it of various adorning revolutions: apt word, folk signs, sayings, etc. The main moral concepts of Russian were: shame, conscientiousness, sin, etc. There were various forms of greetings associated with various types of activities.
Keywords: *culture of speech, communication, moral concepts, national psychology, Russian traditions.*

Об авторе:

НИКОЛАЕВ Валерий Александрович – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, профессор ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (302006, г. Орел, ул. Московская, д. 159а); e-mail: waleranikolaev@mail.ru

УДК 378

РОССИЙСКОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВЗГЛЯД ИЗВНЕ

О.Н. Олейникова[1], А.А. Муравьева[1], Н.Р. Камынина[2]

[1]Национальный офис Erasmus+, Москва
[2]Московский государственный университет геодезии и картографии, Москва

Формулируются основные противоречия, существующие в настоящее время в области развития системы высшего образования в России на базе подготовленного национального доклада для конференций министров высшего образования стран-участниц Болонского процесса, а также приводится сравнительный анализ соответствующих докладов 2015-го и 2018 гг. Цель статьи – проведение анализа состояния российской системы высшего образования для дальнейшего сравнения с показателями деятельности зарубежного высшего образования. При написании статьи использовалась следующая методология: метод сравнительного исследования, метод сбора эмпирической информации, понятийно-терминологический анализ, метод интерпретации, моделирования и проблемный метод. Выводы, полученные при исследовании, могут быть использованы для формулирования рекомендаций по повышению международной конкурентоспособности отечественной высшей школы в рамках развития стратегии экспорта образования, а также повышения качества российского образования в целом.

Ключевые слова: *российское высшее образование, Болонский процесс, показатели оценки, качество образования.*

В последние годы Россия возобновила подготовку национальных докладов о реализации Болонского процесса в России для конференций министров высшего образования стран-участниц Болонского процесса. Доклады были представлены в 2015 и 2018 гг. Основная ценность докладов заключается в последующем сравнении полученных данных с данными о зарубежных системах высшего образования для определения путей повышения международной конкурентоспособности российского высшего образования и развития экспорта образовательных услуг.

В докладах содержится большой массив данных о трендах и состоянии развития высшего образования стран-участниц Болонского процесса. Во всех странах общие тренды реализуются по-разному в зависимости от традиций, моделей регулирования и задач на национальном уровне. В целом национальные системы демонстрируют диверсификацию и содержат богатый опыт, а также обозначают нерешенные проблемы. Сравнительный анализ в Докладе не может считаться полным из-за отсутствия ряда статистических данных по РФ в отчётах Евростата (расходы на государственное и частное третичное образование, в т. ч. в ВВП, % студентов, обучающихся по программам трех циклов – по каждому циклу). В этой связи по многим позициям РФ не представлена в Болонском докладе. Одновременно по ряду направлений (например, по мобильности) данные представляются избыточными из-за чересчур специфических показателей. Однако в целом представленная картина

носит комплексный характер и вполне репрезентативна. Она также свидетельствует о том, как высшее образование в России видится со стороны.

Структура докладов и требования к предоставлению информации меняются со временем. Если доклад 2015 г. позволял помимо ответов на вопросы оценить комментарии к предоставляемым данным, доклад 2018 г. требовал только предоставления подкрепленных свидетельствами конкретных данных. Выводы и оценочные суждения взяли на себя эксперты Болонской группы (Bologna Follow-Up Group – BFUG), также как и обобщения данных по разделам доклада. Они включили, помимо сравнительных данных по различным областям систем высшего образования и общие рассуждения, и выводы по рассматриваемой тематике со ссылками на различные источники, включая документы международных организаций и научные публикации, что существенно расширило объем доклада.

Структура доклада включает в себя: предисловие, таблицу статистических данных, введение, семь глав («Картина Европейского пространства высшего образования»; «Обучение и преподавание»; «Степени и квалификации»; «Обеспечение качества и признание; «Высшее образование и диверсификация студентов»; «Актуальность результатов и способность к трудоустройству»; «Интернационализация и мобильность», глоссарий и методические разъяснения, ссылки и раздел «Краткое содержание» [6; 7].

В первой главе приводятся ссылки и цитаты из различных источников, относящиеся к регулированию в сфере высшего образования и его ценностной базе, а также суждения авторов по рассматриваемым вопросам. К сожалению, оценочные суждения в ряде случаев носят субъективный характер, отражая общее настроение ведущих стран Европы по отношению к России. Так, например, в подразделе «Академические свободы и институциональная автономия: правовые рамки и иные меры» в качестве нарушения академических свобод приводится пример Европейского университета в С.-Петербурге, который пережил сложный период отзыва лицензии, но в результате восстановил свой статус. При этом не объяснено, как отзыв лицензии связан с академическими свободами. Можно только сожалеть, что политизация и утеря объективности распространилась и на сферу высшего образования – практически единственную область, где продолжается международное сотрудничество.

В части интерпретации понятия «академические свободы» Россия наряду с такими странами, как Болгария, Чешская Республика, Грузия, Латвия, Словакия, Северная Македония отнесена к странам, где это понятие относится к доступности высшего образования и к праву на обучение. В других странах это понятие относится к свободе организации преподавания и деятельности вуза в целом, а также к самоуправлению.

В главе 1-й приводится общая статистика состояния высшего образования в странах-участницах Болонского процесса и сравнение

обобщенных позиций по показателям управления, принятия решений, равенства и т. д. Представляется, что в предложенных обобщениях занижена роль работодателей/субъектов сферы труда в принятии решений относительно разработки образовательных программ в России [6, с. 23–47].

В главе 2-й обобщены вопросы наличия национальных и институциональных стратегий и реализации Европейской системы зачетных единиц. Как подчеркнуто в докладе, за период с 2014 г. количество стран, использующих эту систему, возросло с 36 до 45. Такая динамика может быть объяснена развитием академической мобильности, необходимостью совершенствовать учебный процесс и оценивать формирование компетенций/достижение результатов обучения. Россия отнесена к странам, где используется система накопления и переноса зачётных единиц, совместимая с ECTS. Так же, как и большинство стран-участниц Болонского процесса, в России зачетные единицы коррелируют с результатами обучения, которые у нас называются компетенциями, что характерно и для подавляющего большинства стран, где зачётные единицы увязаны с результатами обучения и трудозатратами студентов, а также с аудиторными часами. Исключением является Великобритания, где зачётные единицы «привязаны» только к результатам обучения [6, с. 48–90].

В целом результаты обучения – как основа для разработки программ и использования системы зачетных единиц – привели прежде всего к обновлению содержания программ, процедур оценки, изменению методов обучения, исключению дублирования курсов, признанию курсов в других вузах, признанию ранее полученного образования, повышению гибкости индивидуальных траекторий обучения, повышению мотивации студентов [1, с. 155]. При этом отмечается, что внедрение результатов обучения является для многих систем (например, Португалии, Австрии, Франции и Румынии) серьёзным вызовом, поскольку требует соответствующих умений и квалификаций преподавателей, существенных материальных ресурсов, переосмысления системы оценки обучающихся [6, с. 45].

В России ключевым инструментом внедрения результатов обучения признаны ФГОСы. В других странах таким инструментом могут являться национальные рамки квалификаций или отдельные правовые акты [2, с. 74–78].

В России, как и в ряде других стран, отсутствуют нормативные требования относительно обязательного использования рекомендаций, содержащихся в Руководстве по использованию системы переноса и накопления зачётных единиц (ECTS Users Guide). В отличие от этих стран, с 2015 г. [8, с. 14–18] 28 из 50 стран-участниц Болонского процесса уже интегрировали принципы ECTS в свои регуляторные документы в сфере обеспечения качества образования или внешней системы обеспечения качества. Степень использования системы ECTS различается по странам. В ряде стран студенты отмечают, что зачетные единицы используются для накопления, но не всегда их для переноса (Армения, Австрия, Чешская Республика, Франция, Германия, Швеция). К сожалению, Россия не представила

данных о мнении студентов относительно системы зачетных единиц.

По сравнению с докладом 2015 г., в докладе 2018 г. в этот раздел добавлен новый показатель «Наличие мониторинга использования зачетных единиц (з.е.)». Россия отнесена к группе стран, где реализуются все принципы, содержащиеся в ECTS Users Guide, а именно: расчет з.е. на основе результатов обучения и трудозатрат студентов; регулярный мониторинг з.е. и их обновление при необходимости; использование системы для признания и переноса з.е. (при обучении как внутри страны, так и за рубежом), наличие апелляционных процедур [6, с. 50–66].

Формы и методы обучения анализируются в докладе по таким параметрам, как наличие гибких программ обучения (показателем гибкости является наличие в вузе программ непрерывного образования), официальный статус обучающихся по различным формам обучения, обучение по неполной форме, обучение в цифровой среде, преподавание в новых средах обучения.

Россия отнесена к странам, где вузы сами принимают решения относительно реализации программ непрерывного/дополнительного образования, в отличие, например, от Бельгии (Фландрия) и Португалии, где такие программы закреплены за университетами законодательно.

В России не проводится различие между обучающимися в зависимости от формы обучения (полная форма, заочное/вечернее обучение). В ряде стран, где существует такое различие, для студентов, обучающихся по неполной форме, оно может влиять на увеличение стоимости обучения. (Например, Босния и Герцеговина, Хорватия, Кипр, Дания, Эстония, Венгрия, Ирландия, Северная Македония, Нидерланды, Мальта, Польша, Словакия, Швейцария, Украина, Шотландия [6, с. 66–74].)

Как указывалось выше, некоторые параметры анализа в этом разделе представляются излишними, поскольку не несут новой содержательной и качественной информации и отражают особенности регулирования на национальном уровне (например, данные о различии в оплате обучения в зависимости от статуса обучающегося). Также, ничего нового не отражают данные относительно вполне ожидаемого увеличения с возрастом доли обучающихся по неполной форме в рамках третичного образования.

В докладе отдельно анализируется развитие обучения в цифровой среде. Этой области было уделено особое внимание в Ереванском коммюнике министров 2015 г. [14, с. 2]. Указано, что использование цифровых технологий способствует успешности обучения и сокращения его сроков, а также доступности образования, обеспечивая возможности обучения в удобное время и в удобных условиях. При этом для обучения в цифровой среде необходимо соблюдение ряда условий, включая наличие материальных и человеческих ресурсов и инфраструктуры.

В докладе отражены ответы на следующие вопросы: как регулируется использование новых технологий на национальном уровне, есть ли стимулы и мотивация их использовать, какая поддержка предусмотрена для вузов в этой области, способствуют ли эти технологии распространению процессов сертификации/признания результатов онлайнового обучения.

По данному показателю Россия выглядит конкурентоспособно. Россия отнесена к подавляющему большинству стран, где использование цифровых технологий в образовании не закреплено в отдельной национальной стратегии, но предусмотрено в различных документах, касающихся развития образования, или же в документах относительно развития цифрового общества в целом. Целевые стратегические документы приняты в единичных странах (в Беларуси, Чешской Республике, Венгрии и Словакии).

В России, как и во многих других странах, ещё не сформирована система и нормативная база по признанию ранее полученного обучения. В целом ни в одной исследуемой стране не создана система использования цифровых сертификатов при приёме в вузы.

В России, как и в большинстве стран, предусмотрено целевое финансирование развития цифровой среды в сфере образования и развития умений преподавателей и студентов в этой области. В России поставлены задачи обеспечения доступа к ИКТ и формирования цифровых умений у студентов; адаптации образовательных программ к цифровой среде; признания умений, освоенных в цифровой среде. Особое внимание уделяется и умениям преподавателей использовать цифровые технологии в образовании. Также в докладе отдельно анализируется использование онлайновых курсов в образовательных программах, в т. ч. наличие полностью онлайновых программ высшего образования и использование МООС [6, с. 91–93]. В 39 странах преимущественно используются отдельные онлайновые курсы в рамках образовательных программ. В Андорре, Дании, Эстонии, Финляндии, Франции, Нидерландах, Норвегии и Шотландии онлайновые курсы используются во всех вузах. В 28 странах активно используются МООС, и только в 11 странах используются все три формата.

Развитие онлайновых программ выдвигает на первый план задачу мониторинга качества онлайновых курсов для повышения доверия к ним со стороны студентов и других заинтересованных сторон с использованием всех принципов, которые содержатся в Европейских стандартах и руководстве по обеспечению качества (ESG) [11]. В настоящее время в России, как и в большинстве стран, для обеспечения качества онлайновых программ используется та же система, что и для традиционных программ.

В докладе подчеркнуто, что задача повышения качества преподавания в новой обучающей среде, поставленная в Ереванском коммюнике, остается актуальной как на национальном, так и на институциональном уровне [14, с. 2].

В докладе подробно исследуется вопросы, связанные с педагогическими кадрами высшей школы. Показано, что требования к педагогическим кадрам и вузовским исследователям в России практически не отличаются от других стран (Польша, Португалия, Греция, Швейцария, Украина) и предполагают обязательное наличие степени кандидата или доктора наук (doctoral & postdoctoral degree). В Бельгии (франкоязычная часть), Швейцарии, Нидерландах (в вузах

прикладных наук) все преподаватели на полную ставку должны иметь минимум степень магистра и сертификат, подтверждающий готовность к преподаванию в вузе. В Нидерландах утверждена квалификация в области вузовского преподавания. На совместителей или лиц, работающих не на полную ставку, эти требования могут не распространяться.

Однако в целом в странах Болонского процесса педагогическая квалификация не является обязательной для преподавателей вузов. Достаточно пройти курс дополнительного образования и получить соответствующий сертификат. Также требования к умениям в сфере преподавания могут быть включены в требования к персоналу при найме на работу (например, в Эстонии и Германии). В Норвегии каждый вуз разрабатывает собственные процедуры подтверждения кандидатом на рабочее место наличия педагогических умений [6, с. 83–91].

Для ведущих вузовских кадров (кадров высшей квалификации – в нашей терминологии) часто устанавливается требование к ведению педагогической деятельности, в связи с чем требуется наличие соответствующей системы подготовки к такой деятельности. Однако компонент, связанный с преподаванием, включён в программы аспирантуры далеко не везде, в отличие от нашей страны и ещё 11 из 48 стран. В Польше модуль, связанный с преподаванием, составляет 5 з.е. и включает стажировку (минимально 10 – максимально 90 часов в год).

В ряде стран формулировка данного требования часто носит общий характер, без указания часов на соответствующий модуль (например, Дания, Эстония). При этом объём педагогической нагрузки профессоров и доцентов варьирует от 4 часов в неделю (Словакия) до 1–4 занятий (Люксембург). То есть профессора и доценты больше вовлечены в исследовательскую деятельность, а не в преподавание. В 34 странах для карьерного роста большую роль играет не преподавание, а научная работа. В 12 странах преподавание и научные исследования равноценны, и только в одной стране преподавание важнее научных исследований.

В докладе проведено сравнение систем оценки и повышения квалификации для преподавателей вузов. Интересно отметить, что в странах бывшего СССР часто наблюдаются общности: например, в нашей стране, в Казахстане и на Украине практикуется периодическая оценка преподавателей, при том что во Франции, Чехии, Ирландии, Швеции и Италии такое требование характерно только для 15 % вузов [6, с. 84].

В 77 % исследованных вузов для всех желающих преподавателей вузов предлагаются курсы профессионального развития. В ряде вузов реализуются такие форматы, как обязательные курсы профессионального развития (Казахстан, Швеция, Великобритания, Нидерланды). Как правило, в обязательные курсы включены такие дисциплины, как педагогика, дидактика, студенто-центрированное обучение, разработка результатов обучения, обучение в цифровой среде и оценка достигнутых результатов обучения.

Оценка преподавания, как правило, осуществляется студентами. Также, но в существенно меньшей степени, используются такие формы,

как самооценка, результаты обучения на курсах, оценка успеваемости студентов, оценка коллегами и др. В России активно используются такие форматы, как обратная связь от студентов, самооценка.

Отдельное направление анализа в докладе посвящено программам высшего образования. В Россия, в отличие от большинства стран, отсутствуют краткосрочные программы 6-го уровня (краткосрочный/ прикладной бакалавриат), которые реализуются в двух третях стран-участниц Болонского процесса. В России, как и в таких странах, как Франция, Казахстан, Турция, Беларусь и Украина, отсутствие таких программ объясняется распространенностью программ послесреднего неуниверситетского образования (МСКО, уровень 5).

Программы бакалавриата в России, как и в ряде стран юго-восточной Европы и постсоветского пространства, имеют объем 240 з.е. По программам магистратуры, в отличие от нашей страны, в других странах наблюдается многообразие сроков обучения в зависимости от цели и результатов обучения (60–120 з.е.). Отмечается как рост количества программ объемом 120 з.е. в ряде стран (Андорра, Эстония, Германия и Исландия), так и их снижение (в таких странах, как Болгария и Люксембург). В целом общий объём программ двух циклов варьирует от 300 до 360 з.е. Исключения наблюдаются в таких странах, как Ирландия, Шотландия, Украина, – 330 з.е.; Бельгия (Фландрия) – 240–300 з.е.; Казахстан – 350 з.е. и Мальта – 270 з.е.

В России, как и в Албании, Хорватии, Люксембурге, Греции, Словакии и Украине, более ¾ выпускников программ первого цикла в течение года поступают на программы магистратуры.

РФ принадлежит к тем странам, где 20 % выпускников магистратуры поступают в аспирантуру (например, Беларусь, Германия, Сербия, Турция). В 12 странах эта доля составляет только 5 % (Албания, Андорра, Бельгия/французское сообщество, Болгария, Венгрия, Литва, Казахстан, Люксембург, Польша, Португалия, Украина Черногория,).

Средняя продолжительность обучения в аспирантуре составляет 3–4 года. В большинстве стран программы измеряются в зачётных единицах, причём распределение зачётных единиц может варьироваться. В Дании, например, из 180 з.е. 30 з.е. составляют собственно аудиторные занятия, в Эстонии в 240 з.е. 60 з.е. – это аудиторные занятия, а 180 з.е. – работа над диссертацией. В Литве реализуются две модели аспирантуры – исследовательская аспирантура и аспирантура в сфере искусств. В рамках первого формата занятия составляют 30 з.е., в рамках второго формата: 40 з.е. – занятия, минимально 80 з.е. – стажировка, 80 з.е. – научная работа. Решение по распределению зачетных единиц, как правило, принимается вузами [6, с. 94–113].

Россия входит в группу стран, где доля интегрированных программ, приводящих к квалификации второго цикла, составляет 5–10 %. Это, как правило, программы в сфере медицины, ветеринарии, архитектуры, фармакологии и др. Наибольшая доля таких программ (30 %) реализуется

в Швеции, где бóльшая часть таких программ существовала ещё до 2000 г. Наличие таких интегрированных программ объясняется как областью изучения, так и студенческими предпочтениями (Великобритания, Хорватия).

Отдельный подраздел доклада посвящен прозрачности квалификаций в части наличия приложения к диплому и национальных рамок квалификаций. В России, как и в Беларуси, Франции, Греции, Великобритании и Ирландии, выдача Приложения к диплому европейского образца не является обязательной. В нашей стране выдача Приложения к диплому на английском языке производится за плату. Приложение выдается только по завершении 1-го и 2-го циклов.

В большинстве стран, как и в России, выдача Приложения является одним из показателей, входящих в мониторинг вузов. Цифровой формат Приложения введен лишь в единичных странах, однако пилотные проекты по его введению реализуются, например, в Италии, Швеции, Испании.

Также в докладе проанализировано состояние дел в области национальных рамок квалификаций (НРК). Внимание к НРК обусловлено тем, что НРК связывает в единую систему такие элементы, как результаты обучения, систему зачётных единиц, структуру степеней и обеспечение качества. Россия отнесена к странам, где определена структура уровней, дескрипторы уровней и значения зачётных единиц. К сожалению, с 2015 г. подвижек в части принятия национальной рамки квалификаций в России не отмечено [3, с. 80–83].

Большое внимание уделено в докладе вопросам обеспечения качества, которое включает в себя системы внутреннего и внешнего обеспечения качества. Отмечается, что все вузы проводят внутреннее обеспечение качества. В 20 странах существует обязательное требование к вузам относительно наличия стратегии обеспечения качества, в 13 системах вузы не обязаны публиковать данные по обеспечению качества. В 15 странах, к которым относится и Россия, законодательно такое требование не закреплено [6, с. 128–142]. Россия относится к тем странам, где процедура внешнего обеспечения качества находится в ведении государственной структуры (Лихтенштейн, Азербайджан, Северная Македония), в отличие от подавляющего большинства стран, где эти функции вменены независимым структурам. При этом отмечается наличие в России независимых структур обеспечения качества, зарегистрированных в Европейском реестре обеспечения качества EQAR, что признается шагом в направлении модернизации всей системы внешнего обеспечения качества, как того требует ESG [11, с. 3–25].

К сожалению, по нашей стране не представлены данные об участии студентов во внешних процедурах обеспечении качества. В 35 странах в этих процедурах участвуют студенты, и во всех странах наблюдается расширение участия студентов по всем показателям. Формы участия студентов включают в себя участие в работе органов внешнего обеспечения качества, в проведении внешнего мониторинга и подготовке отчётов по самооценке, в принятии решений по результатам

внешней оценки и в отслеживании выполнения рекомендаций.

Отмечено, что участие работодателей в процедурах внешнего обеспечения качества в России не является обязательным, в отличие, например, от Швейцарии, Чешской Республики, Румынии, Латвии. К сожалению, не указано, что в России работодатели участвуют в общественной и общественно-профессиональной аккредитации (образовательных организаций и программ соответственно).

В целом повсеместно наблюдается рост участия иностранных партнёров во внешнем обеспечении качества. В частности, за счёт членства в ENQA, за счёт привлечения в национальные агентства иностранных экспертов. С 2014 г. количество агентств, зарегистрированных в Европейском реестре обеспечения качества, возросло на 14 структур [6, с.130–135].

В России все указанные выше показатели выполняются для негосударственных структур по обеспечению качества, которые вошли в Европейский реестр по обеспечению качества. На Европейском пространстве высшего образования развиваются процессы трансграничного обеспечения качества структурами, зарегистрированными в Европейском реестре по обеспечению качества. Но этот процесс сталкивается с проблемами доверия и признания результатов внешней оценки этими структурами на национальном уровне. В России независимые агентства пользуются этим правом. Однако в нашем законодательстве не предусмотрено использование европейских подходов к обеспечению качества совместных программ, допускается только использование российских ФГОСов. При этом ещё в Ереванском коммюнике 2015 г. была заявлена необходимость использования общеевропейских подходов [14, с. 3].

В России выполняются все пять принципов Лиссабонской декларации о признании иностранных квалификаций: право на беспристрастную оценку, признание при отсутствии существенных различий, сравнение результатов обучения, а не просто содержания программ, в случае отказа в признании – обоснование принятого решения, право на апелляцию [9]. В целом с 2015 г. количество стран, где выполняются все пять принципов, выросло с 11 до 18. При этом наблюдается усиление связи между приёмом в вуз и признанием. Решения о признании при приёме на обучение в РФ принимаются вузами самостоятельно.

В ЕПВО продолжается работа по автоматическому признанию с использованием рекомендаций Группы по автоматическому признанию. В целом отмечается, что это направление, заявленное еще в Бухарестском коммюнике, не получило изначально планируемого развития.

Отдельное внимание в докладе уделено вопросам признания квалификаций беженцев и перемещённых лиц. Необходимость уделять особое внимание этим категориям лиц подтверждена в Ереванском коммюнике, а также в документе Комитета конвенции по признанию квалификаций в Европейском регионе [5; 9; 12]. Однако в 20 странах отсутствуют отдельные регулирующие документы о признании относительно данных категорий лиц. В 16 странах такое регулирование

присутствует. В остальных странах имеются необходимые процедуры, но отсутствуют отдельные нормативные акты.

Важным параметром сравнения систем высшего образования является реализация социального измерения, включая обеспечение права на образования различных целевых групп [10]. Одним из использованных показателей является зависимость поступления на первый цикл высшего образования от уровня образования родителей. К сожалению, по России данных не приведено, хотя соответствующие исследования в нашей стране имеются [4]. Также отсутствуют данные по России по студентам-мигрантам или из семей мигрантов.

Ещё одна группа, по которой проведён сравнительный анализ, – это взрослое («зрелое») население (старше 30 лет). Полученные данные позволили авторам доклада сделать вывод о том, что, как правило, в высшее образование «с запозданием» поступают люди из семей, где родители не имели высшего образования. В целом наивысшая доля данной категории наблюдалась в 2014/2015 гг. в северных странах, а самая низкая – в Грузии и Азербайджане. В России эта доля составляла 12 % [6, с. 154–160]. Этот показатель касается категории лиц, которая характеризуется «поздним переходом в высшую школу», при этом «поздний переход» понимается как поступление в вуз позднее 2 лет после окончания школы.

Расширение доступа к образованию исследовалось по следующим показателям: наличие сбора информации о диверсификации студенческих категорий, постановка задачи относительно сбора таких данных, меры по расширению доступа к высшему образования так называемых «недопредставленных групп», включая формы финансовой помощи студентам из этих категорий [13]. Как показывает практика, во всех странах чаще всего при поступлении в вуз отслеживается финансовый статус лиц и реже – ограничения здоровья. При этом эти показатели, как правило, не отслеживаются относительно выпуска студентов и их последующей судьбы. Россия отнесена к странам, где проводится сквозной мониторинг студентов по гендерному составу и по ещё какому-нибудь одному параметру «социальной уязвимости».

В ряде стран поставлены чёткие задачи по расширению доступа к высшему образованию «недопредставленных групп» на краткосрочную или долгосрочную, перспективу (Австрия, Великобритания Чешская Республика, Франция,), в других – сформулированы общие цели в этой области.

В части обеспечения доступа выделены 2 категории стран: одна, где для поступления в вуз необходимо соответствие дополнительным критериям, вторая – где таких дополнительных требований нет.

Следующим важным параметром является наличие возможностей для абитуриентов восполнить разрыв между собственными знаниями/ умениями и установленными вступительными требованиями [3, с. 18].

В целом меры по поддержке студентов из уязвимых групп включают в себя мониторинг контингента по гендерным показателями и по одному показателю, характеризующему «недопредставленные» группы,

и наличие долгосрочной стратегии расширения доступа для таких групп. Наличие поддержки «недопредставленным» группам как минимум по двум из нижепредставленных мер: льготы при поступлении, поддержка для получения необходимых вступительных квалификаций (для поступления в вуз), возможность поступления без стандартных квалификаций, финансовая помощь. Россия отнесена к 18 странам, где для данных категорий выделяются квоты для поступления в вуз. В ряде стран для этих категорий снижены вступительные требования (в Дании, Венгрии, Словении и т.д.). Помимо этого, в ряде стран для этих категорий предусмотрены целевые подготовительные программы (Австрия, Дания, Эстония, Финляндия, Германия, Исландия, Англия). Также реализуются языковые программы для мигрантов. Есть программы средней школы, которые позволяют лицам без среднего образования получить сертификат, открывающий доступ в вуз.

При этом в России нельзя поступить в вуз без соответствующих вступительных квалификаций, т. е. за счёт признания ранее полученного обучения; сочетания признания с дополнительными вступительными экзаменами, что возможно, например, в таких странах, как Австрия, Германия, Португалия; прохождения целевых подготовительных программ, как это имеет место в Германии, Исландии и др., а также по результатам тестов (Андорра, Австрия, франкоязычная часть Бельгии, Люксембург, Испания и др.). Наибольшая доля поступающих посредством альтернативных траекторий наблюдается в Хорватии (14 %), Исландии (6 %), Швейцарии (5 %) и на Мальте (10 %). Среди взрослого населения эта доля наиболее высока в Нидерландах (23 %), Португалии (19 %), на Мальте (18 %) [6, с. 142–150].

По оплате за обучение Россия не вполне корректно отнесена к странам, где от платы за программы первого цикла освобождаются студенты из «недопредставленных» групп. Данные о госфинансировании в части поддержки студентов не включают Россию. Также Россия не упоминается при обсуждении данных о поддержке определённых категорий студентов (сироты, люди со специальными потребностями и т. д.) [6, с. 187, табл. 5.22A], при том что такая поддержка существует.

Следующим исследуемым показателем является показатель выпуска/завершения обучения, включающий в себя такие параметры: сбор данных об отсеве и завершении обучения в целом и по различным категориям обучающихся; показатели допустимого уровня отсева и сохранности контингента из уязвимых целевых групп; мероприятия по уменьшению отсева; роль неформального образования и признания его результатов для повышения сохранности контингента; связь сохранности контингента с объемом финансированием вуза [6, с. 193–210].

В большинстве стран осуществляется отслеживание отсева и мониторинг сохранности контингента. При этом в ряде стран это касается только первого цикла (Молдова, Румыния, Великобритания). В некоторых странах (Албания, Бельгия, Босния и Герцеговина, Кипр,

Греция, Лихтенштейн, Мальта и Словакия) эти параметры не отслеживаются.

Относительно «недопредставленных» целевых групп эти параметры отслеживаются лишь в небольшом количестве стран (например, Ирландия, Италия, Франция, Швеция и др.).

Конкретные значения показателей завершения обучения существуют лишь в ограниченном наборе стран (например, Чешская Республика). В Великобритании поставлена задача повышения сохранности контингента до 93 % в 2019–2020 г.*. По полученным данным, наибольший отсев наблюдается после первого курса. При этом только в 11 странах этот показатель отслеживается отдельно. Для снижения доли отсева первокурсникам предлагаются различные меры поддержки (тьютеры, наставники, дополнительные адаптационные курсы). Указано, что в России реализуется только часть этих мероприятий.

Во многих странах – в отличие от России – используются финансовые стимулы в отношении лиц, не завершающих обучение в определенные сроки. Например, установлен минимум зачетных единиц (из стандартных 60), которые являются обязательными, если студент хочет получать стипендию или иную финансовую поддержку.

Отдельные меры могут быть предусмотрены для поддержки студентов с особенностями здоровья (например, Босния и Герцеговина, Азербайджан). В Польше и Швеции вузам выделяются средства для помощи таким студентам (наставничество, тьютеры). Другими мерами поддержки являются гранты и общее увеличение финансирования вуза, где имеется данный контингент.

Признание ранее полученного обучения в ряде стран закреплено в нормативных документах. В шести странах существуют процедуры признания при отсутствии законодательного закрепления. Россия входит в группу 10 стран, где есть процедуры признания, но не проводится мониторинг этого показателя. В ряде стран установлен объём зачётных единиц, который может присваиваться за ранее полученное обучение: 10 в Лихтенштейне, 12 в Италии, в Португалии может признаваться треть зачётных единиц, в Германии и Польше – половина. При этом в некоторых странах ряд курсов, освоенных в рамках неформального обучения, не подлежит признанию.

Россия отнесена к группе стран, где не ограничены объёмы неформального обучения, которое может быть зачтено в общем объёме зачётных единиц. К этой же группе относятся Бельгия/Фландрия, Дания, Франция, Люксембург, Нидерланды [6, с. 145].

Сохранность контингента в одной трети университетов в странах ЕПВО связывается с выделяемым финансированием и учитывается в показателях деятельности. Иногда государственное финансирование ставится в зависимость от присуждённых студентам зачётных единиц.

Отдельным объектом исследования в Докладе являлись меры по сохранности контингента из уязвимых категорий, которые анализировались

* Scottish Funding Council, 2016. URL: http://www.sfc.ac.uk/web/FILES/statisticalpublications_sfcst062018/SFCST062018_Report_on_Widening_Access_2016-17.pdf (дата обращения: 12.11.2019).

по таким показателям: проведение мониторинга состава контингента по полу и по минимум одной категории лиц, относящихся к социально уязвимым группам; наличие долгосрочных задач по удержанию этого контингента; финансовые/ иные меры на национальном уровне по стимулированию удержания данного контингента; меры на национальном уровне по конкретному обеспечению завершения обучения данными целевыми группами [6, с. 195–198]. Россия отнесена к категории большинства стран, где реализуются 2 из 4 показателей. В 11 странах реализуются 3 вида мер, в 10 странах – только один тип мер, и только в Грузии и Албании такие меры отсутствуют полностью.

На основании полученных данных авторы доклада делают выводы, что мер по поддержке обучения в течение всей жизни для уязвимых целевых групп недостаточно.

По показателю «Политика в области трудоустройства» Россия отнесена к странам, где постоянно разрабатываются прогнозы развития рынков труда и потребности в умениях. Данные этих прогнозов используются при разработке и аккредитации программ, определении госзаказа (бюджетных мест в вузах), определении приоритетных областей для финансирования. В 13 странах работодатели в обязательном порядке должны участвовать в разработке программ. В 20 странах работодатели участвуют в управлении вузами. В России частично работодатели участвуют в управлении вузами, но они не участвуют в органах управления вузами [6, с. 220].

Обучение на рабочем месте в России (как и ещё в 12 странах) регулируется законодательно и интегрировано во все образовательные программы. В 6 странах оно не является обязательным. В остальных странах эта область регулируется только для части программ. В целом финансовые стимулы для развития обучения на рабочем месте отсутствуют, за исключением Словакии, где предусмотрена дополнительная оплата преподавателей в сфере медицины и педагогики за практику студентов.

В 24 странах, включая Россию, регулярно отслеживается трудоустройство выпускников. В 14 странах эти национальные/ региональные обследования не носят системного характера.

По вопросам интернационализации и мобильности в докладе указано, что в России отсутствует собственно национальная стратегия интернационализации. В 32 странах такие стратегии есть. Например, во Франции такая стратегия была принята в 2015 г. (Стратегия STRANES, где содержатся количественные и качественные показатели, такие как удвоение объёмов входящей и исходящей мобильности, рост международных образовательных программ, расширение использования МООСов, развитие умений в области иностранных языков и развитие проектов международного сотрудничества). К сожалению, в докладе не упомянута российская Стратегия экспорта российского образования.

В Европейской стратегии мобильности 2012 г. содержится призыв к странам способствовать принятие вузами стратегий интернационализации.

Россия отнесена к группе из 33 стран, где такие стратегии приняты в 51–75 % вузов. В 100 % вузов такие стратегии приняты в 11 странах. В 27 странах такие стратегии приняты более чем в 76 % вузов (рост на 14 с 2015 г.). В 10 странах есть и национальная, и институциональные стратегии [6, с. 250–270]. В большинстве стран на деятельность по интернационализации выделяются отдельные бюджетные средства (например, гранты на мобильность во Франции и Венгрии, информационные компании, разработка модулей для иностранных студентов, приезжающих на обучение). Также используются нефинансовые стимулы (Австрия, Эстония, Франция, Нидерланды, Польша, Словакия, Словения и Россия): нормативные требования к аккредитации совместных программ, специализированные порталы, службы приёма иностранных студентов и т. д.

Россия отнесена к странам, где совместные программы реализуются в 11–25 % вузов. При этом в докладе не проводится различие между совместными программами и совместными дипломами, что размывает картину. К совместным дипломам отнесены двойные дипломы [6, с. 248].

В целом во многих странах наблюдается рост совместных программ, а также рост мобильности студентов. В 29 странах поставлены конкретные kpi для мобильности. В Германии, например, такие обязательные показатели установлены для всех вузовских программ. В России, как и в ряде других стран, такие показатели отсутствуют.

По показателям входящей мобильности лидируют Люксембург, Андорра, Великобритания, Кипр, Швейцария и Австрия. В России этот показатель составляет около 3,5–4 %. При этом Россия отнесена к таким странам, как Великобритания, Ирландия, Франция, Португалия Украина, Финляндия, Беларусь, Казахстан, Молдова, где во входящей мобильности преобладают студенты из стран за пределами ЕВПО.

В области исходящей мобильности наиболее высокие показатели отмечены в Германии, Франции, Италии и на Украине. Наивысшие показатели исходящей мобильности за пределы ЕВПО отмечены в Германии, России, Франции, Великобритании. В целом 80% студентов осуществляют мобильность в пределах ЕВПО.

В этой связи на повестку дня вынесен вопрос об обеспечении сбалансированности входящей и исходящей мобильности [3, с. 25]. В докладе определены факторы, затрудняющие мобильность студентов, финансовые, организационные и языковые. В отличие от большинства стран ЕВПО, в России нет отдельных государственных грантов на мобильность, а также не предусмотрен перенос грантов на обучение при мобильности. Также не предусмотрены специальные гранты/займы на мобильность для студентов из уязвимых целевых групп.

В целом в докладе 2018 г. Россия представлена более полно и объективно по сравнению с докладом 2015 г. [7]. Результаты доклада могут быть полезны для формирования повестки дня для проведения научных исследований, предложений по дальнейшему совершенствованию системы высшего образования в нашей стране.

Также результаты и выводы доклада могут помочь в развитии наших собственных умений убедительно представлять свою систему.

К сожалению, с рядом выводов доклада нельзя согласиться. Во-первых, относительно ограничения академических свобод, и во-вторых, относительно неучастия работодателей в общественной и общественно-профессиональной аккредитации (образовательных организаций и программ соответственно). Отсутствие данных по России по целому ряду статистических показателей, к сожалению, не позволяет сформировать полную сравнительную картину, хотя по основным направлениям/ областям можно сделать выводы, значимые для дальнейшего развития и обеспечения сравнимости высшего образования в нашей стране с системами других стран-участниц Болонского процесса.

Представляют интерес для дальнейшей проработки такие вопросы, как диверсификация магистерских программ, представление программ профессионального образования уровня 5 (третичного образования) как эквивалента краткосрочных программ 6-го уровня. Это было бы правильно с точки зрения содержания и результатов обучения по этим программам. Также может быть целесообразной проработка диверсификации программ аспирантуры (исследовательская и творческая), регулирование признания ранее полученного обучения в интересах различных целевых групп, дополнительные меры поддержки лиц из «уязвимых» целевых групп.

Отдельная область, требующая внимания, – система обеспечения качества, т. к. наличие дублирующих систем государственной, общественной и общественно-профессиональной аккредитации вряд ли можно считать разумным. Поскольку, как и во многих других странах, в России не сформирована система и нормативная база по признанию ранее полученного обучения, формирование такой системы способствовало бы повышению привлекательности нашей системы высшего образования, в том числе и с точки зрения привлечения иностранных студентов.

Ещё одной областью развития является разработка и внедрение системы использования цифровых сертификатов при приёме в вузы.

Нагрузка преподавателей вузов является областью наиболее серьёзных отличий нашей системы от систем высшего образования других стран. Для сравнения: объём педагогической нагрузки профессоров варьируется от 4 часов в неделю (Словакия) до 1–4 занятий (Люксембург). То есть в европейских вузах профессора и доценты больше вовлечены в исследовательскую деятельность, а не в преподавание. В этом контексте интересно отметить, что в большинстве стран (34 страны) для карьерного роста большую роль играет не преподавание, а научная работа. Огромные аудиторные нагрузки в наших вузах могут являться демотивирующим фактором для иностранных обучающихся.

Ещё одной важной особенностью большинства стран ЕПВО является множественность способов вхождения в высшую школу. Такая множественность свидетельствует о гибкости систем высшего образования

и обусловлена задачами расширения доступа к высшему образованию для различных целевых групп, включая уязвимые категории обучающихся в контексте обучения в течение всей жизни. Во многих странах программы магистратуры характеризуются диверсификацией в части сроков обучения в зависимости от цели и результатов обучения (60–120 з.е.), этот вопрос требует дополнительного осмысления и изучения.

Следующим вопросом для обсуждения является сохранность контингента. В докладе уделено особое внимание вопросу поддержки сохранности контингента и сделан акцент на использование финансовых мер в отношении лиц, не завершающих обучение в установленные сроки. Например, установлен минимум зачетных единиц (из стандартных 60), которые являются обязательными, если студент хочет получать стипендию или иную финансовую поддержку. Также предусмотрены отдельные меры для поддержки студентов с особенностями здоровья.

Перечисленные вопросы не исчерпывают весь перечень тем, которые могут быть исследованы с использованием данных доклада. Эти исследования могут быть в т. ч. включены в тематику проектов Эразмус+.

Список литературы

1. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Викторова А.О. Интернационализация образовательных программ как ядро внутренней интернационализации образования // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2017. № 4. С. 154–157.
2. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Национальная система квалификаций: концептуальные и методические основы в контексте нерешенных проблем // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 70–89.
3. Олейникова О.Н., Редина Ю.Н. Макротренды развития системы высшего образования в мире // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2018. № 3. С. 13–28.
4. Хавенсон Т., Чиркина Т. Образовательные переходы в России: социально-экономическое положение семьи и успеваемость // Новости ВШЭ. Сер. Факты образования. URL: https://ioe.hse.ru/news/224698953.html (дата обращения: 15.10.2019).
5. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. DGII/EDU/HE (2017) 3 rev Paris/Strasbourg, UN Educational, Scientific and Cultural Organization. Adopted on 14 November 2017. 16 p. URL: https://www.enic-naric.net/fileusers/1251_Recommendation_on_Recognition_of_Qualifications_Held_by_Refugees_Displaced_Persons_and_Persons_in_a_Refugee_like_Situation.pdf (дата обращения: 15.08.2019).
6. European Commission / EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.2018. 332p. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en?WT.mc_id=Selectedpublications &WT.ria_c=677&WT. ria_f= 706&WT.ria_ev=search (дата обращения: 28.09.2019).
7. European Commission / EACEA/Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2015. 304p. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/91f926b2-6965-4abe-a1be-600903e4df93/language-en/format-PDF/source-search (дата обращения: 28.09.2019).
8. ECTS Users' Guide. European Commission. 2015. 108 p.URL: https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf (дата обращения: 25.09.2019).
9. Recommendation on the Recognition of Refugees' Qualifications under the Lisbon Convention. Report by the EHEA Pathfinder Group on Automatic Recognition. January

2015. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/72/3/EHEA_Pathfinder_Group_on_Automatic_Recognition_January_2015_613723.pdf (дата обращения: 25.08.2019).
10. Report of the 2012-2015 BFUG Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning to the BFUG. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/3/Report_of_the_2012-015_BFUG_WG_on_the_Social_Dimension_and_Lifelong_Learning _to_the_BFUG_613713.pdf (дата обращения: 18.09.2019).
11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium, 2015. 32 p. URL: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (дата обращения: 05.10.2019).
12. Statement on the recognition of qualifications held by refugees, displaced persons and persons in a refugee like situation. URL: http://www.enic-naric.net/ fileusers/LRCC_Statement_on_the_recognition_of_qualifications_held_by_refugees.pdf (дата обращения: 15.09.2019).
13. Widening participation for Equity and Growth. Yerevan, 2015, URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/5/Widening_Participation_for_Equity_and_Growth_A_Strategy_for_the_Development_of_the_SD_and_LLL_in_the_EHEA_to_2020_613715.pdf (дата обращения: 08.10.2019).
14. Yerevan Communique, adopted at the EHEA Conference in Yerevan 14-15 May, 2015. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/Yerevan CommuniqueFinal _613707.pdf (дата обращения: 08.10.2019).

HIGHER EDUCATION IN RUSSIA – EXTERNAL VISION

O.N. Oleynikova[1], A.A. Muraveva[1], N.R. Kamynina[2]

[1]National Erasmus+ Office in Russia
[2]Moscow State University of Geodesy and Cartography

The article identifies key current gaps in the process of developing of the higher education system in Russia on the basis of the prepared national reports for conferences of higher education ministers of the countries participating in the Bologna process, as well as comparative analysis of the introduced reports of 2015 and 2018. The purpose of the article is to analyze the state of the Russian higher education system for further comparison with the performance indicators of foreign higher education. Methodology and research methods used comprise desk research as well as such methods of the humanities as the comparative-analytical method, method of conceptual and socio-cultural contextualization, method of rationalization of meaning, method of collecting empirical information, method of interpretation, modeling, and the problematic method. The results obtained during the study can be used in terms of formulation of the recommendations enhancement of the international competitiveness of the Russian higher education in the framework of the export education strategy and improvement of the quality of Russian education in general.
Keywords: *russian higher education, Bologna process, assessment indicators, quality of education.*

Об авторах:

ОЛЕЙНИКОВА Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Национального офиса Erasmus+ в России (111024, Москва, ул. Энтузиастов 2-я, д. 5, к. 41, пом. комн. V/5); e-mail: observatory@cvets.ru

МУРАВЬЕВА Анна Александровна – кандидат филологических наук, заместитель директора Национального офиса Erasmus+ в России (111024, Москва, ул. Энтузиастов 2-я, д. 5, к. 41, пом. комн. V/5); e-mail: observatory@cvets.ru

КАМЫНИНА Надежда Ростиславовна – кандидат технических наук, доктор экономических наук, доцент, ректор Московского государственного университета геодезии и картографии (105064, Москва, Гороховский пер., 4); e-mail: rector@miigaik.ru

УДК 37.01

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИСТИНА И ЖИЗНЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ЧЕЛОВЕКА

А.В. Рукин

Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова, Тверь

Обосновывается необходимость выделения педагогической концепции истины, позволяющей отражать специфику существования субъекта и объекта в педагогических процессах. В интересах обоснования необходимости разработки педагогической концепции истины рассматриваются наиболее общие противоречия функционирования современной педагогической системы. Анализируется вероятность возникновения ошибок в деятельности педагога и на основании проведенного анализа формулируются положения, отражающие специфику педагогической истины.
Ключевые слова: *противоречия в педагогике, ошибки и заблуждения педагога, истина и заблуждение в педагогике, педагогическая истина*.

Противоречивость функционирования педагогической сферы определяется необходимостью решения задач обучения и воспитания человека в условиях дискуссионности представлений о сущности самого человека. Очевидным является то, что успех практической деятельности человека обусловливается мерой постижения им соответствующих сущностных характеристик предмета деятельности.

Нынешний век отличается стремительными изменениями в общественной жизни, бурным развитием науки и техники, соответственно и педагогические процессы нынешнего столетия столь же динамичны. Новые информационные технологии меняют «облик» педагогических процессов, причём скорость этих изменений увеличивается. Динамика современного мира обусловливает необходимость адаптации педагогики к инновационным изменениям во всех сферах общественной жизни, при этом дальнейшее прогрессивное развитие педагогики возможно лишь при сохранении педагогических традиций.

Современный теоретик в сфере педагогики, исследователь педагогических процессов и педагог-практик неизбежно сталкиваются с проблемой выбора не только конкретного подхода к человеку, но и конкретной концепции истины из существующих в научной мысли.

В современном гуманитарном знании наиболее распространенны следующие подходы к человеку: рационалистический, духовный, экзистенциальный, психосоциальный и социологический. Специфика конкретного подхода к человеку обусловливает соответствующую специфику стратегических целей и особенности характера и содержания процессов воспитания и обучения. В свою очередь, стремление к наиболее полному эклектичному учету в организации образовательного процесса всех особенностей существующих подходов к человеку приведёт к снижению его результативности и эффективности.

Эвристический потенциал педагогической науки создает благоприятные условия для теоретической разработки и практической

реализации информационного подхода к человеку, а потребности педагогических коллективов определяют актуальность его разработки.

Частным вопросом в информационном подходе к человеку является рассмотрение специфики существования истины в педагогической сфере. Очевидным фактом, не требующим доказательства, является декартовское положение о том, что человек может заблуждаться и ошибаться. В истории человеческой цивилизации не было, нет сегодня и не будет в будущем человека не ошибающегося и не заблуждающегося. Декартовская антропологическая аксиома позволяет разрабатывать конкретные рекомендации по организации педагогической деятельности, направленной на создание необходимых условий для самоорганизации обучающихся в ходе интериоризации сложноорганизованной системы научного знания.

В развитии системы научного знания на разных исторических этапах неизбежно присутствуют заблуждения. Научное заблуждение предшествует научной истине. Научное заблуждение и научная истина немыслимы друг без друга, они противоречиво взаимодействуют. То, что сегодня представляется истинным знанием, с развитием науки оказывается заблуждением. В содержании любой учебной дисциплины неизбежно присутствуют научные заблуждения. Под влиянием развития научного знания в той или иной учебной дисциплине постоянно меняется соотношение истинного знания и научного заблуждения.

В общем, функционирование педагогической сферы осложняется не только отсутствием разработанной непротиворечивой теории человека, но и наличием различных концепций истины.

Принятая большинством философов как классическая корреспондентская концепция истины сформулирована Аристотелем: «Ведь ложное и истинное не находится в вещах, так чтобы благо, например, было истинным, а зло непременно ложным, а имеются в рассуждающей мысли…» [1, с. 186]. Для Декарта «истина – в собственном своём смысле означает соответствие мысли предмету, но в применении к вещам, находящимся вне досягаемости мысли, оно означает лишь, что эти вещи могут служить объектами истинных мыслей» [3, с. 604].

В концепции когерентной истины **(**от лат. *cohaerenco* – срастаться, тесно соединяться) истинность знания определяется через соотношение не с действительностью, а с другим знанием, истинность которого доказана или заранее задана.

Динамика научного знания в начале XX в. проявляется в развитии наиболее абстрагированных концептуальных средств в естествознании, что способствовало возникновению конвенционализма (от лат. *conventio* – соглашение). Возникновение конвенционализма обусловлено ограниченными возможностями корреспондентской и когерентной концепций в обосновании истинности наиболее абстрагированных уровней научного знания.

Основатель прагматистской концепции истины Чарльз Пирс считал, что истинность любого конкретного результата научного исследования устанавливается коллективом учёных: истинным признается то,

относительно чего в настоящее время нет достаточно веских сомнений.

В экзистенциальной традиции утверждается антипозитивистский подход трактовки истины. Следует отметить, что экзистенциальное понимание истины в большей мере позволяет учитывать специфику функционирования педагогической сферы. Н.А. Бердяев отвергает понимание истины как соответствие в познающем объективно данной реальности. Бердяев выделяет частные истины и целостную истину: «целостная истина есть Бог» [2, с. 290].

Педагогу достаточно сложно обосновать свой выбор конкретной концепции истины в решении задач образовательного процесса. Несмотря на то что образовательный процесс есть неразрывное единство обучения и воспитания, в педагогической практике особые сложности возникают преимущественно при решении задач воспитания обучающихся.

В обострении криминогенной обстановки в государстве, в фактах правонарушений в образовательных организациях и учреждениях могут проявляться и ошибки педагогов. Органы правопорядка способны контролировать и выявлять факты нарушения правовых норм, однако не все педагогические ошибки можно выявлять с помощью правоохранительных органов и регулировать нормами права.

Не всегда помогают и этические правила в поиске верного педагогического воздействия на обучающегося, находящегося в критической жизненной ситуации. Ошибка педагога, как и его верный способ действий, определяются самим обучающимся в личном опыте развития своего неповторимого жизненного пути.

Ошибки педагога порождаются заблуждениями, верный образ его действий основывается на педагогической истине.

Специфика педагогической истины обусловливается личностной уникальностью обучающегося, неповторимостью его внутриличностного переживания каждого события своей жизни.

Иными словами, педагогическая истина определяется не только в отношении конкретного исторического этапа, но и в отношении конкретного обучающегося индивида. В педагогической истине отражается педагогическое событие как конкретное явление, порождаемое конкретным взаимодействием педагога и обучающегося.

На разных уровнях образования различна значимость педагогических ошибок. Думается, что наибольшую опасность представляют ошибки педагогов на начальных этапах развития «человека копирующего», который способен лишь копировать информацию внешней среды.

Заблуждения являются источником ошибочных суждений, решений и действий руководителя образовательного учреждения, педагогов. Наибольшую общественную значимость имеют заблуждения и ошибочные действия педагога при решении задач воспитания, особенно в условиях разрешения острых конфликтных ситуаций.

Истина в педагогической сфере не ограничивается лишь областью знания, проблема истинности распространяется и на те ценностные установки,

которые определяют содержание воспитательных действий педагога.

В общем, можно уверенно говорить о наличии в педагогической науке и практике достаточно сложной и требующей решения проблемы, связанной с определением истины и заблуждения, в решении образовательных вопросов личностного развития обучающихся.

Взаимосвязь и взаимодействие педагога и обучающегося определяют основной смысл педагогики. В ходе образовательного процесса в сущностных характеристиках обучающегося могут происходить кардинальные изменения. Сложность педагогических процессов обусловливается свободным выбором человека, который может сознательно принимать те или иные решения, в том числе и решение, быть или не быть участником педагогических процессов.

Свобода и права человека в значительной мере ограничивают возможности педагога-практика и исследователя педагогических процессов. Существующие нормативно-правовые нормы запрещают исследователю нарушать права и свободы человека, в том числе и проводить педагогические исследования в нарушение прав и свобод обучающегося.

В педагогической сфере весьма проблематично определить, что является истинным, а что – заблуждением. Сложности возникают и при попытках практической проверки истины здесь и сейчас или по аналогии: что полезно всем, то полезно и конкретному обучающемуся индивиду.

Истина и заблуждение в процессах обучения и воспитания имеют смысл только в отношении конкретного педагогического события в конкретной исторической ситуации и в отношении конкретных участников педагогического события, а необратимость педагогических процессов, обусловливающих развитие личностного жизненного пути обучающегося, определяет исключительно высокую цену ошибки в принятии педагогом заблуждения за истину.

Одной из особенностей функционирования педагогической сферы является то, что учебное и воспитательное воздействие педагога разворачивается в настоящем, а его результат – в будущем. В разворачивающемся педагогическом процессе учебно-воспитательное воздействие педагога и результат его проявления в личностных компонентах обучающегося не совпадают во времени. Воздействие происходит в настоящем, проявляется в будущем, в силу этого педагогическая истина не проверяется здесь и сейчас, она определяется обучающимся индивидом в личном опыте внутренней самоорганизации и разворачивании своего жизненного пути.

Влияние педагога на обучающегося может оказаться решающим в его личностном развитии. Заметим, что результат личностного развития не всегда удовлетворяет обучающегося. То, что сегодня педагог принимает за очевидную истину, в будущем может оказаться заблуждением.

Педагогическая истина исторична и актуализируется в будущем становлении. В силу этого в настоящем времени педагогическая истина характеризуется потенцией, а в становлении будущего она актуализируется.

Истина и заблуждение в педагогической сфере охватывают

область не только знаний и ценностей, но и воспитательное воздействие педагога, истинность которого проверяется в личном опыте обучающегося по мере самоорганизации самого себя и своего жизненного пути. Не может быть единого рационально обоснованного и проверенного в ходе педагогических экспериментов набора истинных воспитательных воздействий, универсальных для всех обучающихся.

Истинной будет та активность педагога, которая привела к возникновению благоприятных условий для самоорганизации обучающегося и позволила индивиду в процессе своей жизни самореализовать самого себя, прожить свою жизнь, наполненную смыслом, истинность которого в разворачивающейся жизни подтверждает не только сам обучающийся индивид, но и его социальное окружение. Иными словами, истинность педагогической активности проверяет сам обучающийся по мере разворачивания своего неповторимого и уникального жизненного пути.

Таким образом, педагогической истиной будет та активность педагога, которая проверяется и подтверждается самим обучающимся в личном опыте проявления ее полезности в развитии самого себя и разворачивании своего неповторимого и уникального жизненного пути.

К заблуждению в педагогической сфере относится та активность педагога (под активностью педагога понимается учебная и воспитательная работа педагога), которая в будущем в значительной мере повлияла на попадание обучающегося человека в сложные жизненные ситуации, привела к разочарованию в себе самом и утрате смысла своего дальнейшего существования.

Список литературы

1. Аристотель. Метафизика // Аристотель. Соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1976. Т. 1. С. 340.
2. Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. М.: Республика,1995. С. 480.
3. Декарт Р. Из переписки 1616–1643 гг. // Соч. В 2 т. М.: Мысль. 1989. Т. 1. С. 687.

PEDAGOGICAL TRUTH AND LIFE OF A TRAINING HUMAN

A.V. Rukin

Military Academy of Aerospace Defense named after G.K. Zhukov, Tver

The article substantiates the need to highlight the pedagogical concept of truth, which allows reflecting the specifics of the existence of the subject and object in pedagogical processes. In the interests of substantiating the need to develop a pedagogical concept of truth, the most common contradictions in the functioning of the modern pedagogical system are considered. The probability of errors in the teacher's activity is analyzed and the basis of the analysis is formulated to formulate the main provisions reflecting the specifics of pedagogical truth.
Keywords: *contradictions in pedagogy, errors and errors of a teacher, truth and error in pedagogy, pedagogical truth.*

Об авторе:

РУКИН Александр Валентинович – кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова» (170100, Тверь, Жигарева, 50); e-mail: rukin.tver@yandex.ru

УДК 37.013: 316.647.5

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР И УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ

С.А. Соколов

Министерство образования Тверской области

Раскрывается взаимосвязь процессов формирования этнической идентичности и воспитания культуры толерантности. Выделяются факторы, определяющие качество процессов этнической идентификации, формирования интолерантности и воспитания культуры толерантности личности.

Ключевые слова: *этническая идентичность, толерантность, интолерантность, культура толерантности.*

Воспитание культуры толерантности подрастающих поколений является одной из фундаментальных задач системы образования, без решения которой невозможно обеспечить защиту и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства, что заявлено в качестве основополагающего принципа образовательной политики РФ [4, с. 7].

В данной статье мы исходим из предположения, что *качество воспитания культуры толерантности* как сознательной формы активного отношения индивида к окружающему миру, в основе которого лежит признание права иного на существование через осмысление его причин и его значения для бытия другого человека, возможно лишь настолько, *насколько у индивида сформирована его этническая идентичность*. Вместе с тем следует также подчеркнуть, что под *культурой толерантности* мы подразумеваем готовность индивида к осмыслению поликультурной среды, опираясь на опыт осмысления себя как представителя определённой этнической группы, а также способность осуществлять конструктивную созидательную деятельность на основе признания ценностей ненасилия, открытости, многообразия культур, диалога, свободы и доверия между людьми [3, с. 76].

Трактовка феномена *этнической идентичности* индивида или социальной группы имеет несколько подходов. Во-первых, это осознание своей причастности к конкретному этносу на основе ряда признаков: язык, этническая принадлежность родителей, место рождения, особенности бытовой культуры. Во-вторых, этническая идентичность может проявлять себя через отражение в сознании индивида представлений о мести и роли его этноса в истории, ощущение связи с предшествующими и будущими поколениями своего народа. Результаты исследований проблемы этнической идентичности отечественных авторов (Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова, Н.М. Лебедева, Е.М. Галкин и др.) позволяют утверждать, что темпы формирования этнической идентичности у индивидов и социальных групп, а также её качественные характеристики определяются рядом факторов: возрастом субъекта

идентификации; качеством поликультурного пространства, к котором тот осуществляет свою жизнедеятельность; историко-культурным контекстом развития этноса; отношением индивида к группе большинства или меньшинства и т. д. Анализ факторов, определяющих этническую идентичность, показывает, что в основном они связаны с особенностями поликультурного окружения индивида, а также количеством и качеством контактов с иными этническими группами. Вместе с тем мы можем с уверенностью утверждать, что эти же факторы оказывают влияние и на формирование культуры толерантности индивида.

Ещё в первой половине XX в. в результате научного и философского поиска был сделан однозначный вывод о *прямой зависимости этнической идентификации с интенсивностью и качеством диалога и взаимодействия между этносами* (Н. Бердяев, С.И. Гессен, А.Ф. Лосев, Л.С. Выготский, П.А. Флоренский,). Причём опыт индивидуальной этнической идентификации рассматривался как инструмент познания иной, ранее неизвестной культурной общности, так как за всем многообразием внешнего облика людей, их поведением, нормами, обычаями и традициями скрыты близкие по ценностным основаниям смыслы. Понимание субъектами межэтнического взаимодействия факта ценностной близости этнических культур становится значимой предпосылкой к формированию толерантного отношения к проявлениям иной этнической культуры.

Проблема взаимосвязи этнической идентичности и межэтнической толерантности во второй половине XX – начале XXI вв. время становится объектом многих научных исследований как зарубежных (Р. Хенви, Э. Боткин, Дж. Бенкс), так и отечественных исследователей (В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.А. Супрунова, Г.Д. Дмитриев).

Одной из первых масштабных попыток осмысления проявляющих себя тенденций *развития межэтнических взаимоотношений в контексте глобализации, а также их влияния на процессы этнической идентификации* стал доклад Римскому клубу «Нет пределов обучения» (1979), в котором авторы подчеркнули, что проблема социокультурной идентификации имеет два основных аспекта: с одной стороны, существует тенденция, которая ведёт к возникновению единой мировой культуры (культурная гомогенизация), с другой – опасность «культурной и психологической дезинтеграции», грозящая как отдельным индивидам, так и целым обществам [1, с. 86–87].

Авторы доклада сделали ряд выводов, которые на сегодняшний день, по нашему мнению, себя оправдывают в полной мере. Во-первых, тенденция появления на планете однородной культуры с одним центром встречает всё большее сопротивление, которое проявляется в стремлении ряда стран, особенно России и Китая, к сохранению политического и экономического суверенитета на основе уникальной этнокультурной идентичности. Во-вторых, всё более остро встаёт проблема поиска оснований для выстраивания конструктивного диалога между представителями различных этнических, политических и экономических

элит. В-третьих, становится очевидно, что принятие позиций и ценностей партнёра по взаимоотношениям не всегда является возможным.

Таким образом, постановка проблемы формирования этнической идентичности у индивидов как условие полноценного вхождения в мировую культуру является непреходящей, но в контексте воспитания культуры толерантности она имеет свои особенности. С одной стороны, процесс этнической идентификации подрастающих поколений является необходимым условием национального и личностного самосохранения в глобальном мире. С другой стороны, качество диалога с иными этническими культурами определяет особенности итогов идентификации и отношения к конкретному этносу или иным этносам вообще. В данном случае приобретает особое значение то, на каких основаниях выстраивается диалог и взаимодействие. Если в качестве основания выступают идеи этнического превосходства и значимости только собственных интересов, то результатом такого взаимодействия станет рост межнациональной напряжённости, вражды и ксенофобии. Не следует отрицать, что данное качество взаимодействия также ускоряет формирование этнической идентичности, но блокирует развитие конструктивного диалога, скорее всего, даже на длительное время.

Иные последствия возможны, если построение взаимодействия и диалога будет осуществляться на основании культуры толерантности, что позволит избежать напряжённости в отношениях и создаст условия для взаимного обогащения этносов. Однако важно отметить, что толерантное отношение к иному должно реализовываться в определённых конструктивных рамках. Не следует рассматривать культуру толерантности как синоним попустительства, слабости и безоговорочного принятия всего иного.

На современном этапе развития общества конструктивное взаимодействие становится условием его развития и самосохранения. Убеждены, что важнейшим условием конструктивного взаимодействия является формирование культуры толерантности у его субъектов на основе *позитивной этнической идентичности*. Причём именно в России с её многовековым опытом сосуществования этносов с различными культурно-бытовыми традициями, вероисповеданием, мировоззрением решение задачи формирования культуры толерантности имеет свои исторические и культурные предпосылки. Следует подчеркнуть, что именно позитивная этническая идентичность позволяет индивидам и социальным группам осуществлять бесконфликтное и продуктивное взаимодействие с представителями иных этнических групп. В отечественной научной традиции позитивная этническая идентичность рассматривается как позитивный образ собственной этнической группы с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам [5].

В качестве основных *условий, определяющих процесс формирования как позитивной этнической идентичности, так и развития культуры толерантности,* представлены: мотивация саморазвития в

этнической и мировой культуре; формирование исторической памяти и чувства патриотизма; опыт осуществления жизнедеятельности в поликультурной среде; навыки рефлексии как собственного поведения, так и оснований поступков партнёра по межэтническому взаимодействию.

Формирование этнической идентичности без формирования культуры толерантности может приводить к развитию интолерантности, которая является основой для распространения ксенофобии, национализма, расизма, шовинизма, геноцида и т. п. В качестве основных причин развития интолерантности в массовом сознании исследователи называют: предрассудки в формах имперского сознания или сознания жертвы; информационное пространство, которое используется политиками для решения своих задач посредством целенаправленного формирования негативного отношения к конкретному иному; своеобразное мифологическое представление о «преимуществах» одного этноса над другим в сложившейся системе общественных отношений; этноцентризм, который неизбежен для любого этноса.

Имперское сознание может проявляться прежде всего в том, что оно «не знает ясного разграничения между вопросами внутренними и внешними…» [2, с. 91]. Следовательно, навязывание своих норм и образцов как единственно верных становится для народов – носителей имперского сознания – естественным, что слабо согласуется с культурой толерантности и становится основой интолерантного отношения к иному.

Восприятие *народом себя как жертвы* строится на поиске причин собственных геополитических, экономических и иных неудач в обстоятельствах, не зависящих от него самого, что фиксирует чувство обречённости и фатализма. Вместе с тем в качестве виновника проблем может восприниматься конкретный народ или группа народов, целью которых якобы является «ущемление» этнических интересов жертвы и её подчинение решению собственных задач. Таким образом, у народа-жертвы формируется представление о враге, осознанно угнетающем и стремящемся нанести вред жертве, что ни в коей мере не содействует формированию толерантных отношений.

В индивидуальном сознании развитие интолерантности связано с личностными качествами субъекта общественных отношений. Следует провести параллель в том, что массовое и индивидуальное сознание в определённой степени имеют одинаковое содержание, но с некоторыми особенностями. Так, говоря об имперском сознании, мы отметили одну из его характерных черт, связанных с навязыванием другим народам собственных представлений и образцов, что может быть характерно и для отдельной личности, ориентированной на собственное видение мира как единственно правильное и возможное. Личность, убеждённая в собственной правоте и исключительности, является носителем своеобразного «индивидуального имперского» сознания, которое проявляется в стремлении навязывать собственное восприятие мира своему ближайшему окружению, что является основой её

интолерантного поведения. Вместе с тем восприятие индивидом себя или как жертвы обстоятельств, или как жертвы деятельности других людей также влечёт за собой формирование интолерантного стиля отношений.

Таким образом, идентификация индивидом себя с народом, имеющим имперские традиции, или народом-жертвой, который подвергается осознанной эксплуатации со стороны народа-врага, определяет особенности процессов формирования культуры толерантности, а также её границы.

Следовательно, особенности этнического самосознания следует рассматривать как один из ключевых факторов, определяющих возможности воспитания культуры толерантности индивидов.

На основании вышеизложенного возможно сделать ряд выводов. Во-первых, этническая идентичность является значимым условием воспитания культуры толерантности. Во-вторых, особенности понимания этносом своего места и роли в истории является существенным фактором, определяющим качество процесса и результата воспитания культуры толерантности у его представителей. В-третьих, успешность воспитания культуры толерантности прежде всего связана с позитивной этнической идентичностью, которая подразумевает позитивное отношение к прошлому и настоящему собственного этноса, а также позитивное ценностное отношение к другим этническим группам.

Список литературы

1. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы: дис. … канд. пед. наук. М., 2000. 185 с.
2. Мюнклер Г. Империи. Логика господства над миром: от Древнего Рима до США. М.: Кучково поле, 2015. 400 с.
3. Соколов С.А. Толерантность как педагогическая категория // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2019. С. 71–77.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ред. от 03.08.2018 г. (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу). URL: https://dokumenty24.ru (дата обращения: 11.12.18).
5. Этническая идентичность, ее типы и основания [Электронный ресурс]. URL: https://studbooks.net/687111/sotsiologiya/tipy_etnicheskoy_identichnosti (дата обращения: 25.05.2015).

ETHNIC IDENTITY AS A FACTOR AND CONDITION OF EDUCATION OF CULTURE OF TOLERANCE

S.A. Sokolov

Ministry of education of Tver region, Tver

The interrelation of processes of formation of ethnic identity and education of culture of tolerance is revealed. The factors that determine the quality of the processes of ethnic identification, formation of tolerance and education of the culture of tolerance of the individual are highlighted.

***Keywords**: ethnic identity, tolerance, intolerance, culture of tolerance.*

Об авторе:

СОКОЛОВ Сергей Александрович – заместитель министра, Министерство образования Тверской области (170100, г. Тверь, ул. Советская, 23); e-mail: dep_obrazov@tverreg.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ КАК МЕТАПРЕДМЕТНОГО РЕЗУЛЬТАТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Г. Данелян, ЮА. Корпусова

Тверской государственный университет; Институт педагогического образования и социальных технологий, Тверь.

Рассматриваются проблемы современного социума, оказывающие существенное влияние на формирование читательской компетенции обучающихся; рассматриваются содержание и структура понятия «смысловое чтение» в рамках ФГОС, обозначаются его основные компоненты и направления формирования; рассматривается структура личностного восприятия текстовой информации читателем; указывается задача формирования читательской самостоятельности как основного компонента смыслового чтения.

Ключевые слова: *смысловое чтение, компоненты смыслового чтения, читательская компетентность современного школьника, читательская деятельность, читательская самостоятельность, структура личностного восприятия текстовой информации.*

В современном обществе существует ряд проблем, на первый взгляд не связанных с формированием читательской компетенции и смыслового чтения. Тем не менее они оказывают существенное влияние, формируя определённую среду и отношение к поставленному вопросу. Среди них можно выделить такие факторы: монологичность мышления (многие современные мероприятия, события, телевизионные программы не предполагают общения, диалога, понимания позиции другого, и этот стиль переходит на личностное общение, где часто важно не услышать собеседника, а навязать свою точку зрения, высказаться самому); отсутствие диалога, в том числе и некоторое «опускание планки» общения (О.А. Седакова в своей работе «Посредственность как социальная опасность» пишет о том, что люди часто говорят: «простому человеку этого не понять», или «мне это не нужно, непонятно, значит надо запретить» [7, с. 19]); возрастание роли средств массовой информации и компьютерных технологий, что предполагает использование информативного чтения, и др.

В современном образовании мы также достаточно часто сталкиваемся с проблемными ситуациями, причиной которых является неумение обучающихся понимать текст и работать с ним.

В Федеральном государственном стандарте работа по формированию смыслового чтения относится к метапредметным результатам и является основополагающей для освоения целого ряда дисциплин. ФГОС начального общего образования предполагает «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и

жанров в соответствии с целями и задачами; умение осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [9, с. 6].

Исходя из требований федерального государственного стандарта, мы можем определить смысловое чтение как многокомпонентную деятельность, включающую в себя осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободную ориентацию и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватную оценку языка средств массовой информации.

На основе примерной основной образовательной программы начальной школы мы можем сделать вывод о том, что смысловое чтение характеризуется целенаправленно организованным поиском информации в прочитываемом тексте. Можно выделить три основные составляющие: 1) ученик приступает к чтению осознанно, сформулировав для себя определённую познавательную цель; 2) ученик владеет навыком информационного поиска в рамках текста; 3) ученик может предположить дальнейшее использование информации, полученной посредством чтения [2].

Понятие «смысловое чтение» не является новым в методике обучения русскому языку и литературному чтению. Н.Н. Светловская в целом ряде своих работ пишет о формировании у учащихся «вдумчивого чтения», предполагающего размышление над произведением «до чтения, во время чтения и после чтения» [4, с. 6].

Кроме того, ею же введено понятие читательской самостоятельности. «Читательская самостоятельность – это личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт пока в книгах не описан» [5, с. 15].

Введенное Н.Н. Светловской понятие читательской самостоятельности является ключевым для формирования у младших школьников навыков смыслового чтения. При этом важной является мотивация чтения, так как на её основе ставится вопрос чтения и в соответствии с ним происходит личностное понимание текста. В книге «Структура художественного текста» Ю.М. Лотман писал, что особенностью художественного произведения прежде всего является его способность «выдавать различным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания, <…> именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [1, с. 32]. На основании данного высказывания можно сделать вывод о том, что разные читатели на основе поставленных личностных задач чтения создают разные интерпретации

одного и того же текста, извлекают из него разные смыслы.

Читательская самостоятельность не только помогает начинающему читателю определять свой круг чтения, но и помогает осознанно воспринимать текст на основе самостоятельно поставленных личностных задач.

Восприятие текста зависит не только от степени сформированности читательской компетенции, но и от культурно-исторического и социального опыта читателя. Этот опыт позволяет читателю воспринимать не только фактуальную, концептуальную но и подтекстовую информацию. Так, например, современный читатель, знакомясь со сказками, уже не считывает ту информацию, которая была близка и понятна нашим предкам и не требовала дополнительного объяснения. Для современного читателя манная каша из сказки «Лиса и журавль» является лишь повседневным завтраком, тогда как наши предки считали ее одним из самых праздничных блюд – «манна небесная». Старуха, пекущая блины в сказке «Морозко», воспринимается как готовящая обед, хотя исторически блины являлись символом поминок. Такого рода информация уже не считывается, хотя знакомство с ней помогает лучше понять текст произведения. Анализ подобного рода информации позволяет читателю воспринимать содержание читаемого «на предельно возможном уровне» [3, с. 42].

По мнению И.Р. Гальперина, понимание заключается в восприятии заключённой в тексте фактуальной, подтекстовой, концептуальной информации. Эти виды различаются условно, текст представляет собой единое целое. Начинающему читателю легче всего воспринимать фактуальную информацию, заключающуюся в описании событий и их последовательности, героев; в рассуждениях автора; в движении сюжета. При этом она также воспринимается читателем неоднозначно: младшему школьнику проще понять последовательность действий, чем описания предметов и явлений, рассуждения героев. Часто неоднозначное восприятие подобного рода информации может привести к разночтениям или препятствовать пониманию идеи произведения. Кроме того, начинающий читатель может «споткнуться» на незнакомых словах или фразах, что также может вызвать затруднения в понимании.

Говоря о восприятии художественных текстов, следует отметить, что фактуальная информация в них не бывает самодостаточной. Она излагается в соответствии с идеей произведения, замыслом автора. Ядром художественного произведения является концептуальная информация, которая выражает систему взглядов, чувств и мыслей автора. Она далеко не всегда представляется в прямой словесной форме, её надо найти, понять. Для ребёнка подобного рода информация является закрытой, её поиск требует отдельных усилий и активной познавательной деятельности. Формированию умения выделять концептуальную информацию способствует работа с пословицами как с монотематическим текстом. Именно на примере пословиц ребёнок

учится различать внешнюю и внутреннюю стороны текста, переходит от буквального конкретного восприятия к пониманию идеи. Пословица может помочь начинающему читателю совершить переход с «языка образов» на «язык мысли», помогает научиться различать прямой и переносный смысл, переносить концепт пословицы на другие ситуации. В рамках поликультурного образования можно использовать приём соотнесения пословиц разных народов. Это помогает детям не только понять общий смысл, но и увидеть особенности восприятия разных народов. Например: «Сын леопарда – тоже леопард» (африканская пословица) и «Яблоко от яблони недалеко падает» (русская пословица); «Пика не кладется в мешок» (польская пословица) и «Шила в мешке не утаишь» (русская пословица);«Куда лопата ведёт, туда вода течет» (тибетская пословица) и «Куда иголка, туда и нитка» (русская пословица).

Подтекстовая информация также достаточно сложно воспринимается младшими школьниками. Для её восприятия требуется специальная работа, помогающая детям научиться вникать в текст, устанавливать связи, отношения, причины, следствия, скрытые за словами текста. На этом этапе работы важно обращать внимание детей на изобразительно-выразительные средства текста, его построение.

Понимание любого вида текста прежде всего начинается с внимания к слову, которое может стать как ключом к пониманию, так и «камнем преткновения», мешающим идти дальше. Важно учить детей обращать внимание не только на непонятные слова, но и на те, которые несут в себе новый оттенок значения или важны для восприятия произведения. Например, отвечая на вопрос: «Почему заяц назван не хвастуном, а хвастой?», начинающий читатель может понять смысл сказки («Заяц-хваста»).

В процессе работы над любым произведением начинающему читателю важно научиться находить ключевые слова, которые помогают войти в текст, лучше понять его. Например, читая сказку «Лиса и журавль», можно обратить внимание детей на первое слово «подружились», от которого можно выстроить картину взаимоотношений персонажей. В сказке «Заяц-хваста» можно отметить слова «Зимой было плохо – *приходилось* к крестьянам на гумно ходить, овес воровать…». Обращая внимание на эти слова, читатели делают вывод о том, что плохо не то, что холодно, а что *приходится* совершать плохие поступки.

В работе с любым произведением важно внимательное отношение не только к отдельным словам, но и ко всему авторскому тексту. Это особенно важно в начальной школе, когда дети часто заменяют понимание авторского текста своими фантазиями и домыслами. В подобном случае работа ведётся уже не с авторским текстом, а с его интерпретацией, порою, у каждого читателя своей. Для избежания подобных ошибок можно помочь начинающему читателю научиться строить диалог с текстом. Это поможет не только восприятию

оригинального текста, но и даст возможность ребёнку проявить свои личностные качества в формулировке вопросов, в прогнозировании развития сюжета, в проверке своих предположений по тексту, а также позволит осуществить самоконтроль и самооценку. Основываясь на положениях Н.Н. Светловской, можно сказать, что такой диалог особо важен на этапах работы до и во время чтения.

Вопросы и размышления можно относить не только к тексту, но и к автору, который для начинающего читателя является более реальным собеседником. Через текст ребёнок понимает позицию автора, его отношение к персонажам. Появляется целый ряд вопросов, ответить на которые может только внимательный и вдумчивый читатель. Так, например, анализируя рассказ Л.Н. Толстого «Косточка», внимательный читатель встаёт перед следующими вопросами: «Если Ваня поступил плохо, взял без спроса, то почему его так жалко? Почему автор говорит о нём с такой любовью?». Отвечая на эти вопросы, мы вновь возвращаемся к идее произведения и находим в нём новые смыслы.

В процессе вдумчивого чтения художественного произведения между читателем и автором возникает некоторое виртуальное общение, основанное на системе образной и языковой выразительности. Содержание и глубина такого общения зависят прежде всего от читательской активности. Л. Розенблатт полагает, что «при соприкосновении читателя с текстом рождается некая третья субстанция, которую можно было бы назвать «поэмой», <…> или «отражением» [цит. по 8, с. 47].

Получение представленной в тексте информации не является конечным результатом читательской деятельности. Человек, живущий в информационном пространстве, использует её для реализации дальнейших целей и задач. Полученная из книги информация может стать аргументом для доказательства личного мнения, ответом на внутренний вопрос, ступенью к дальнейшему познанию и т. п. Важно, что тот опыт, который начинающий читатель получает из книг, был востребован, помогал ребёнку осознавать себя частью культурно-исторического социума: «обучая детей читать, мы учим их думать о мире и о себе как части этого мира; мы учим их творить, создавая себя, осмысляя и переживая не только непосредственные впечатления от окружающей жизни, но и опыт, накопленный нашими предшественниками и закреплённый в книгах» [6, с. 9].

Рассматривая вопросы, связанные с формированием смыслового чтения, можно столкнуться с целым рядом положений, говорящих о потере актуальности чтения как источника получения информации. Источников информации много, но научить начинающего читателя умению услышать собеседника, вести диалог с автором, критически оценивать и использовать полученную информацию способен или живой собеседник, или книга, ставшая таким собеседником. Именно формирование этих действий, лежащих в основе навыка смыслового

чтения, позволяет совершенствовать коммуникативную компетенцию младших школьников, что является метапредметным результатом учебной деятельности младших школьников.

Список литературы

1. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.; Искусство, 1970. 384 с.
2. Основная общеобразовательная программа начального общего образования. URL: https://infourok.ru/oop-noo-novaya-redakciya-2292063.html.
3. Светловская Н.Н. Введение в науку о читателе. М.: Библиомаркет, 1997. 156 с.
4. Светловская Н.Н. Методика внеклассного чтения: кн. для учителя. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1991. 206 с.
5. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11–18.
6. Светловская Н.Н. Пиче-Оол Т.С. Как обучать чтению, или как разорвать замкнутый круг // Начальная школа. 2010. № 3. С. 8–10.
7. Седакова О.А. Посредственность как социальная опасность. Архангельск, 2006. 65 с.
8. Темпл Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. Критическое мышление – углубленная методика. Пос. 4. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998. 57 с.
9. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_ 23_10_09_Minjust_3._1_.pdf

THE FORMATION OF SEMANTIC READING AS A META-SUBJECT RESULT OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF ELEMENTARY STUDENTS

E.G. Danelyan, Y.A. Korpusova

Tver State University, Tver

Considers the problems of modern society, which have a significant impact on the formation of reading competence of students; the content and structure of the concept of “semantic reading” are considered in the framework of the GEF; its main components and directions of formation are indicated; the structure of personal perception of textual information by the reader is considered; the task of forming reader independence as the main component of semantic reading is indicated.

***Keywords**: semantic reading, components of semantic reading, reading competence of a modern student, reading activity, reading independence, structure of personal perception of text information.*

Об авторах:

ДАНЕЛЯН Елизавета Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: lizadanelyan@mail.ru

КОРПУСОВА Юлия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: korpusovayulya@mail.ru

УДК 373.24

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДЕТСКОГО САДА

О.А. Попова[1], Л.А. Обухова[2], С.Н. Махновец[1], Л.А. Белозерова[2], М.В. Мороз[1]

[1]Тверской государственный университет, Тверь
[2]Воронежский институт развития образования, г. Воронеж

Рассматриваются взаимоотношения детей-дошкольников со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья на примере результатов исследования социальной активности и уровня сформированности коммуникативных качеств детей. Полученные результаты дают возможность наметить новые направления педагогической деятельности в области организации взаимодействия детей-дошкольников в инклюзивной образовательной среде, учитывая специфику межличностных отношений.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, межличностные отношения, социальное взаимодействие.*

Проблема социального взаимодействия детей-дошкольников в детском коллективе всегда была актуальной для дошкольного детства. В связи с внедрением одного из ведущих направлений обновления системы образования – инклюзии – данная проблема требует сегодня более пристального рассмотрения, т. к. с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г., дающего право на получение дошкольного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, практика поступления таких детей в массовые дошкольные образовательные организации (ДОО) стала повсеместной. В последние годы наблюдается тенденция снижения процента здоровых детей, в то время как число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) неуклонно растёт. Отсюда – не вызывает сомнения тот факт, что назрела острая необходимость в понимании проблем данной категории детей, уважении и признании их прав на дошкольное образование, желание и готовность включать их в сообщество нормально развивающихся сверстников.

В данной связи очень важным моментом является позиция педагогических работников, формирование их психологической готовности к работе с детьми с ОВЗ. О.А. Козырева в своих исследованиях, занимаясь проблемой моделирования профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, отмечает, насколько специфичны должны быть гуманистические установки педагогов, их направленность на защиту и поддержку личности ребенка с ОВЗ, способность проявлять толерантность, милосердие и «мягкую» твердость, устойчивость психики и др. Также она подчеркивает, что нельзя забывать о том, что процесс

обучения и воспитания детей предъявляет высокие требования не только к профессиональной компетентности, но и к личностным качествам и ценностным ориентациям педагога, поскольку высокий гуманистический характер деятельности педагога предъявляет умение сопереживать ребенку [1].

Решение данной проблемы требует серьезного отношения ко всем категориям детей с ограниченными возможностями здоровья. Главная цель инклюзивного образования – создание адекватных условий для социализации всех детей, имеющих отклонения в развитии, включение их в социум, развитие у них «жизненных навыков», то есть умения жить среди людей. Именно поэтому основной задачей современного дошкольного образования в свете обновленного содержания является интеграция в детское сообщество детей с разного рода ОВЗ, а одним из основных условий успешной социализации можно считать взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса – педагогами, родителями, а особенно сверстниками, позволяющее существенно улучшить интеграцию таких детей в ДОО.

В данном процессе надо понимать главное: если ребенок с ОВЗ исключён из общения в повседневной жизни со здоровыми детьми, то вследствие этого он почти полностью лишается возможности развивать навыки, необходимые для полноценного функционирования в обществе, а также для того, чтобы успешно участвовать во всех сферах жизни, поэтому группа детей детского сада является тем сообществом, равноправным членом которого должен стать нетипичный ребенок.

Общеизвестен тот факт, что основным условием возникновения любого объединения являются общие интересы его участников (эмоциональные, познавательные, личностные), отсюда становится понятно, что детское сообщество может строиться только на основе развития социального взаимодействия, т.е. схожих интересов, овладения детьми умения строить межличностные взаимоотношения, важное место в которых занимают коммуникативные навыки. Построение в детском саду оптимальной системы взаимоотношений нетипичного ребенка с другими детьми можно назвать одним из основных условий, помогающих ребенку органично войти в коллектив сверстников и интегрироваться в нем. Наиболее актуально выполнение этого условия для детей с ОВЗ, так как фокус внимания на имеющиеся нарушения в развитии зачастую тормозит данный процесс. Позитивное развитие системы взаимоотношений основано прежде всего на формировании социальной компетентности дошкольника в области его взаимодействия со сверстниками.

Возраст детей 3 лет является сензитивным для включения ребёнка с ОВЗ в социальное взаимодействие в ДОО, так как считается периодом первоначального формирования личностных механизмов поведения, становления самосознания, образа «Я» ребенка с особенностями и

развития межличностных отношений с другими людьми. К 5–6 годам дифференциация в группе детского сада повышается, начинают выделяться предпочитаемые большинством детей одногруппники, другие же дети могут долгое время находиться в положении отверженных. Анализ исследований известных авторов (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова) дают возможность сделать вывод, что в основе избирательных предпочтений детей-дошкольников могут стоять самые разные качества: активность, успешность в игровой или учебной деятельности, потребность в общении, любознательность и т. д. Дошкольники, постигая свою уникальность, легче воспринимают отличия других, они более открыты к общению, более дистанцированы от стереотипов поведения взрослых людей. Соответственно, и интеграция детей с ОВЗ происходит значительно легче.

Но далеко не каждый ребенок своевременно достигает соответствующего уровня социальной компетентности. Основным показателем успешности процесса включения детей с ОВЗ в среду своих здоровых сверстников являются отношения, которые складываются между детьми группы, проявляясь на основе их социального взаимодействия и общения.

Вопросам инклюзии посвящены научные труды Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко, Т.А. Соловьевой и других учёных. Несмотря на это, этапы инклюзивного образования в дошкольном возрасте изучены меньше, чем в школьном возрасте [2]. Но уже сегодня понятно, на какие аспекты развития должно ориентироваться инклюзивное образование детей дошкольного возраста: академический (познавательный) и социальный (аффективный, эмоциональный). В настоящий момент в практике работы дошкольного образования, по аналогии со школьным, прослеживается доминирование академических достижений: знаний, умений и навыков детей. Так сложилось, что социальному развитию «особенных» дошкольников не уделяется должного, необходимого для решения проблемы внимания. Можно говорить о том, что сложившаяся система дошкольного воспитания ещё только осваивает социальную составляющую учебной программы и воспринимает её как менее приоритетную, чем традиционную [3]. Если же обратиться к классику детской психологии Л.С. Выготскому, то становится понятно, что в развитии психических процессов первично внешнее – социальное – начало, которое интериоризуется во внутренние качества. Согласно исследованиям Е.О. Смирновой, итериоризация проходит три этапа: «1) взрослый, используя соответствующие знаковые средства, воздействует на ребенка, побуждая его что-то сделать, или обращает внимание ребенка на что-то, или просто обращается к нему; 2) ребенок, принимая от взрослого способ обращения, сам воздействует на взрослого; 3) ребенок обращает те же средства и те же воздействия на самого себя, то есть

обращается к самому себе во внутреннем плане» [4]. В этом высказывании заключается иллюстрация преобразования внешнего социального во внутренний мир любого ребенка с проблемами в развитии или без них, что нам удалось наблюдать, работая в инклюзивной среде с детьми дошкольного возраста.

В педагогической и психологической литературе присутствуют сведения о том, что незрелость эмоционально-волевой сферы «особенных детей», детей с ОВЗ, препятствует их «успешной адаптации и интеграции» в социальную среду дошкольного образовательного учреждения, выступая фактором, тормозящим формирование умений и навыков социальной коммуникации [5]. В науке исследованы многие направления изменений эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста с особенностями развития. Учёные делают многократные попытки выявить педагогические возможности, позволяющие компенсировать недоразвитие в дошкольном возрасте, используя условия инклюзивного образовательного процесса. Но влиянию данной сферы на взаимоотношения традиционно развивающихся детей и детей с ОВЗ уделено пока ещё недостаточное внимание. Это и определило проблему нашего исследования и данной статьи.

В изучении особенностей эмоционально-личностного развития, влияющих на межличностные отношения, принимали участие нормотипичные дети и дошкольники с ОВЗ, посещающие дошкольные образовательные организации. Выявление специфики взаимоотношений дошкольников, включенных в инклюзивное образовательную среду и участвующих в эксперименте, стало целью нашего исследования. В исследовании приняли участие 100 детей в возрасте от 5 до 7 лет, посещающих дошкольные учреждения г. Воронежа комбинированного вида. Экспериментальную группу составили 30 детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Контрольную группу составили 70 дошкольников, не имеющих нарушений здоровья. Начиная с 3-летнего возраста все обследуемые дети были включены в систему инклюзивного дошкольного образования, занимаясь в группах комбинированной направленности. Возраст детей определил выбор методик, предназначенных для проективно-вербальных исследований «Межличностные отношения ребенка», автор – Р. Жиль, направленных на изучение социальной активности ребенка и его взаимоотношений с окружающими, и «Оценка уровня общительности», автор – В. Ряховский, что даёт возможность определить уровень сформированности коммуникативных качеств. Работа с проективной методикой «Межличностные отношения ребёнка» позволила детям контрольной и экспериментальной групп раскрыть своё отношение к социальному окружению. При изучении межличностных отношений в экспериментальной и контрольной группах было выделено пять переменных, характеризующих эмоциональные особенности детей:

лидерство, отношение к воспитателю, привлечение внимания, стремление к общению, закрытость.

Одна из интерпретаций показанных результатов свидетельствует о том, что в коммуникации с ровесниками нормотипичные дети в своём большинстве демонстрируют лидерские качества, стараются занять лидерскую позицию (82 %), у дошкольников с ОВЗ в этой части слабая позиция, характеризующаяся неуверенностью и сомнениями (18 %). Отношения к воспитателю более доверительные у традиционно развивающихся детей. Так, 73 % испытуемых контрольной группы стараются быть эмоционально ближе к воспитателю и готовы слушать и выполнять его просьбы. В то же время только 39 % детей с ОВЗ готовы и испытывают потребность довериться воспитателю. В интерпретации методики шкала «стремление к доминированию» показала нам, что 70 % дошкольников контрольной группы проявляют себя активно в игровой и учебной деятельности и только 24 % детей экспериментальной группы стремятся к публичному вниманию. Значительное большинство дошкольников с особенностями развития предпочитают не вступать в контакт с окружающими, взаимодействуя с ними в зависимости от ситуации. Также результаты наблюдения позволяют говорить о том, что им больше импонирует уединение, спокойные доверительные контакты с отдельными ребятами из группы, что так же может быть осложнено особенностями их развития и эмоциональными переживаниями, сопутствующими взаимодействию. Данная тенденция подтверждается и полученными результатами исследования, а именно: в группе обычно развивающихся детей общительность встречается почти в два раза чаще, чем у детей с нарушениями (98 % против 54 %). Обращает на себя внимание и тот факт, что у 88 % дошкольников с ОВЗ отмечается такой показатель, как закрытость, нерешительность, а среди детей контрольной группы он наблюдается только у 3 % обследуемых. Графически анализ результатов данной методики представлен на рис. 1.

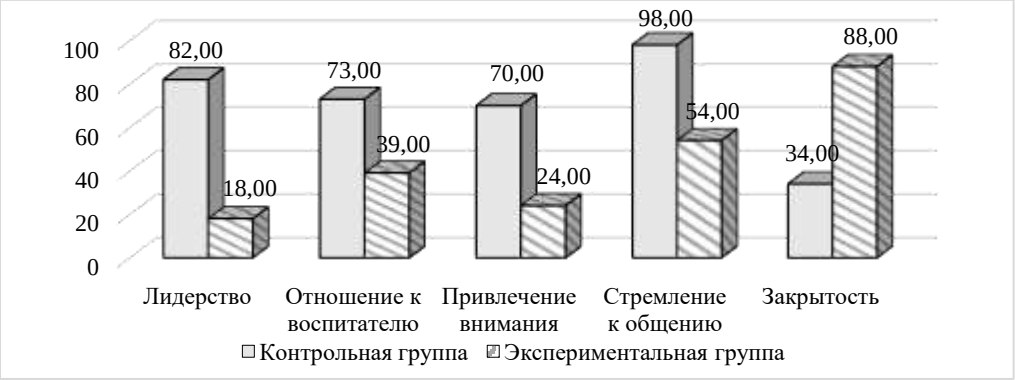


Рис. 1. Результаты обследования дошкольников с использованием методики «Межличностные отношения ребенка».

Полученные в ходе исследования результаты наглядно

демонстрируют, что детям с ОВЗ, несмотря на наличие коррекционно-развивающих занятий, проводимых специалистами (тьютором, психологом, дефектологом, логопедом), и опыт взаимодействия с детьми своего возраста присуще абстрагирование. Этот феномен ярко выражен у 97 % дошкольников с ОВЗ, а среди детей контрольной группы, не имеющих нарушений в развитии, отмечается только у 3 %. Методика «Оценка уровня общительности» позволила изучить коммуникативные возможности детей-дошкольников с ОВЗ, посещающих комбинированные группы ДОУ. Данные обработки анкет методики позволяют констатировать тот факт, что нормотипичные дети больше проявляют интерес, любознательность к занятиям других детей, их поведению и в общем к социальному окружению – 68 % (рис. 2). Дети с ОВЗ в большинстве своем (72 %) малообщительны, скованны, поэтому у них не так много друзей, они отличаются неуверенностью в себе.

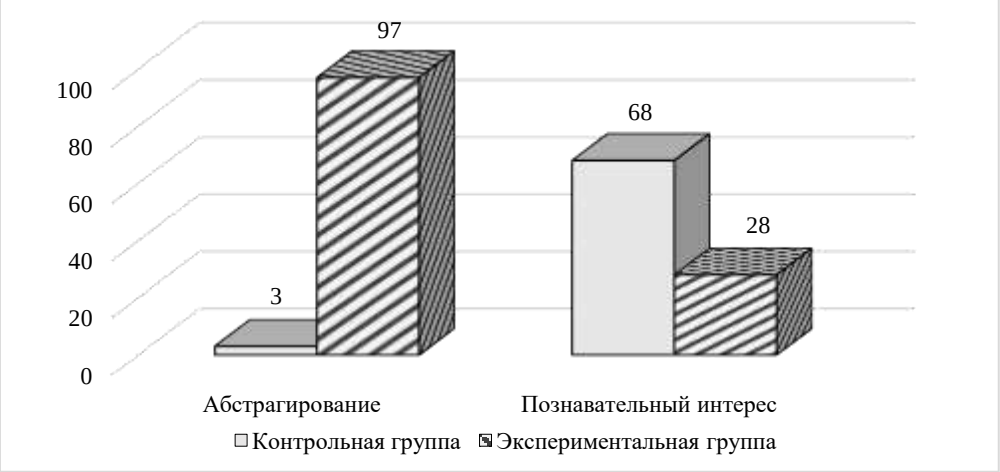


Рис. 2. Результаты обследования дошкольников с использованием методики «Оценка уровня общительности».

Результаты анкетирования указывают и на то, что необходимость новых контактов детей с ОВЗ почти всегда вызывает неприятие. В то же время нельзя не отметить, что среди дошкольников с ОВЗ встречаются и те дети, которые легко идут на контакт, сами вступают в игру, не акцентируются на дефекте своего развития. Полученные результаты позволяют говорить о специфике межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в группах комбинированной направленности детского учреждения. Каждый ребёнок, с одной стороны, – это личность с набором индивидуальных характерных черт и особенностей. С другой стороны, тот же ребёнок является носителем психических и физических характеристик, которые могут быть сравнимы со схожими характеристиками других детей. Например, Ваня выше ростом, чем Саша, Соня бегает быстрее, чем Катя и т. д. Через такое

сравнение ребёнок познаёт себя: свои индивидуальные особенности, свои слабые и сильные стороны. Эти характеристики могут меняться, но ребёнок все равно остается собой. Общение детей с ОВЗ со здоровыми сверстниками даёт им образцы поведения, предоставляет условия для наиболее полного раскрытия их внутренних потенциальных возможностей. Для детей без особенностей развития постоянная, ставшая привычной совместная деятельность (игровая, двигательная, речевая, художественно-эстетическая и др.) с детьми, имеющими особенности в развитии, при осознанной и продуманной педагогической позиции воспитателя и специалистов является тем опытом, который приводит к более внимательному отношению к своему социальному окружению, проявлению таких черт характера, как гуманизм, толерантность. В социальном взаимодействии снижается конкурентная позиция детей, так как соревнование с детьми с ОВЗ не имеет смысла, вследствие чего возрастает эмпатия, помощь и поддержка по отношению к ним.

Таким образом, проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ в ДОО требует внимательного, гибкого подхода, так как не все дети, имеющие особенности развития, могут чувствовать себя комфортно в группе сверстников, что и подтвердило наше исследование. Здесь несомненно важна позиция педагога, основная задача которого – помочь детям с ОВЗ стать полноценными членами общества, а их сверстникам – принять «особенных» детей в своё окружение такими, какие они есть. Существуют риски, связанные с позицией родителей, конфликтующих из-за включения особенных детей в группу детского сада и настраивающих своих детей на негуманное поведение.

Из проведённого исследования видно, что в инклюзивных группах комбинированной направленности большая часть детей (дети контрольной группы) успешно интегрируется, а для тех, кому в силу различных особенностей развития пока нелегко найти своё место в коллективе сверстников, должны быть созданы оптимальные условия, базирующиеся на гуманности окружающих этих детей взрослых и сверстников.

Нам представляется, что данные экспериментального исследования послужат вектором для дальнейшей работы по интеграции детей с ОВЗ в группы обычных сверстников, помогут наметить новые направления педагогической деятельности в области инклюзивного образования.

Список литературы

1. Гаврилушкина О.П. Социальное взаимодействие современных дошкольников и проблема инклюзивного и интегрированного обучения // М-лы городской межвуз.

науч.-практ. конф. «Равные возможности – новые перспективы». М.: МГПУ, 2010.
2. Груздев А.Н., Муратханова Э.Э. Изучение взаимоотношений между детьми в группах детского сада // Междунар. студ. науч. вестн. 2015. №5-2. С. 287-288.
3. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71–78.
4. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2011. 299 с.
5. Заречная А.А. Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием // Психологическая наука и образование. 2009. № 5. С. 25–33.

INTERACTION OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF KINDERGARTEN

O.A. Popova[1], L.A. Obukhova[2], S.N. Makhnovets[1], L.A.Belozerova[2], M.V.Moroz[1]

[2]Voronezh Institute of Education Development, Voronezh
[3]Tver State University, Tver

In this article are represented interactions of pre-school children with their counterparts with special health needs based on the results of the research into their social action and their level of communication skills. The results allow to chart new avenues for pedagogy in the field of interaction of pre-school children in the inclusive educational environment considering their communication specificity.
***Keywords**: inclusive education; children with special health needs; interpersonal relationships; social interaction.*

Об авторах:

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

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

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

БЕЛОЗЕРОВА Людмила Александровна – кандидат психологических наук, ведущий эксперт центра научно-исследовательской деятельности ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования» (394043, Воронеж, ул. Берёзовая Роща, 54), e-mail: viro_108@mail.ru

МОРОЗ Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика», начальник отдела аспирантуры, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Moroz.MV@tversu.ru

УДК 372.851

ТВОРЧЕСКИЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В КУРСЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

Е.В. Борисова

Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения, Москва

Рассмотрены вопросы самостоятельной работы студентов при подготовке информационно-творческого проекта по дисциплине «Высшая математика». Показаны вариации поисковых проектов, реализованные со студентами младших курсов, обучающихся на технических направлениях вуза. Отмечены особенности групповой и индивидуальной форм самостоятельной работы.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, высшая математика, проект, личность, презентация.*

Повышение мотивации к изучению любой учебной дисциплины в не в последнюю очередь базируется на заинтересованности студента. Поколение миллениум, которое на сегодняшний день обучается на младших курсах вузов, проявляет особые качества психологии и коммуникации, которые у предыдущих поколений практически отсутствовали [11]. Это обусловлено как экономической ситуацией в мире, так и технологическими прорывами – в первую очередь в информационной сфере. Информационное общество трансформирует мышление, сознание, деятельность, межличностные отношения. Эти трансформации носят качественный характер [1]. Современную молодёжь отличает умение ориентироваться в различных электронных средствах коммуникации, причём одновременно «сидеть в чате», вести блог, читать сайт и передавать сообщения по телефону. Многозадачность, многостороннее общение в сети, равно как и потребность в самовыражении и самоутверждении, – всё это отличает современного студента от предыдущих поколений.

Вуз предъявляет к современным студентам требования самостоятельного и динамичного освоения новых компетенций, форм и способов их развития. Особую значимость с этих позиций приобретает умение рефлексировать [6]. Выделение в системе высшего образования бакалавриата изменило содержательный контекст предметных областей (дисциплин), входящих в основные профессиональные образовательные программы [10]. Снижение часов аудиторной нагрузки, смещение учебной деятельности в сторону самостоятельной работы требуют приспособления педагогических технологий к реалиям потребителей образовательных услуг – студентам-миллениалам.

Основой системы педагогических мер в личностно-ориентированном процессе является её гибкость за счёт дифференциации и индивидуализации с опорой на психологические характеристики и личные особенности участников бинарных пар «студент (учебная группа) – преподаватель». Комплекс сведений о субъекте образовательного процесса и возможностях его развития включает не только знания индивидуально-психологических особенностей, но и закономерностей половозрастного

развития, поскольку природно-обусловленные свойства и качества составляют предпосылку и условия развития его внутреннего мира, формирование специфических особенностей [3]. Учёт индивидных особенностей – непременное условие при реализации в образовательном процессе конкретных видов педагогических технологий.

Стимул обучения основан на том, что преподаватель должен заставить студента понять, что он не пожалеет, затратив усилия на изучение предлагаемой темы. То, что рассказывает преподаватель, важно, но в тысячу раз важнее, что думают при этом обучающиеся [4].

Использование презентаций приобретает популярность в высшей школе при изучении не только гуманитарных, но и естественно-научных дисциплин, в частности высшей математики. В целях формирования универсальных компетенций, навыков самостоятельного овладения новым материалом необходимо закладывать основы поисковой деятельности в области профессиональных интересов, умения анализировать полученную информацию и адекватно её использовать [7, 8]. Участие студентов в проектах различных форм и направлений позволяет с большей вариативностью формировать их познавательную самостоятельность, развивать способности применять полученные знания, демонстрировать владения и сформированные компетенции.

Для студента самостоятельная работа – это его внутренний организатор, инструмент самооценки и рефлексии. Для преподавателя – средство обратной связи и инструментарий для оценочной деятельности. Определение «личностно-ориентированное» на сегодняшней стадии развития образования принимает всё более личностный характер, превращаясь в «личностно-порождающее» [9]. При выполнении индивидуальных или групповых проектов обучающиеся формируют и проявляют универсальные компетенции, составляющие базис их личности и основу для самосовершенствования и развития профессиональных компетенций.

Начиная с младших курсов необходимо включать в методики преподавания проектные процедуры и технологии: сбор, анализ, систематизацию теоретической информации по учебной литературе и/или другим информационным источникам; оформление проекта в виде сопроводительной записки; подготовку данных для обработки, выбор методов; анализ эмпирической информации, выводы; подготовку презентации проекта.

Проектные умения способствуют совершенствованию личностно-средовых ресурсов путем направленного формирования когнитивного компонента универсальных компетенций [2].

Представим эволюцию подходов, конфигураций и содержания информационно-творческих работ, выполненных студентами 1-го и 2-го курсов, обучающимися в Тверском государственном техническом университет на факультете природопользования и инженерной экологии (ФПИЭ). Идея предложить студентам подготовить презентацию по выбранному ими разделу курса «Высшая математика» зародилась почти

десять лет назад. Предложение было озвучено на лекционном потоке и вызвало некоторый скепсис у большинства студентов. Реализовать задуманное получилось в двух группах технических специальностей в течение первого семестра второго курса в форме проекта «Математический конструктор». Была поставлена следующая задача: выбрать один из пройденных на первом курсе разделов высшей математики (линейная алгебра, векторная алгебра и т.д., заканчивая определенным интегралом); структурировать материал (определения, формулы, свойства, правила, методы), иначе – сделать «персональный справочник»; подобрать из литературы примеры типовых заданий, отражающих содержание подготовленного справочника; найти инженерные, экономические и прочие приложения данного раздела математики.

Выполнять информационный проект можно было в группе, но не более 4 человек с ролевыми функциями: аналитик – отбор и проверка материала; технический редактор – набор формул, текста подготовка Word-документа; дизайнер – создание презентации; руководитель группы (главный конструктор) – корректировка всех этапов и представление итогов при публичной защите. Общее число участников на начало работы составило 35 человек, которые самоорганизовались в 10 групп с числом участников от 2 до 5. При этом количество ролей сохранялось, а следовательно, некоторые студенты заранее выбрали себе несколько видов участия, а двое – разделили роль дизайнера. На финише осталось полноценных 6 команд-проектов. В остальных участники либо полностью самоустранились, посчитав, что трудозатраты излишне велики; либо были отчислены из вуза по разным причинам. Тем не менее все начатые проекты были завершены и проведена их защита. Итоговое мероприятие проходило на зачетной неделе в присутствии студентов других направлений подготовки, обучающихся в одном потоке. В качестве экспертов были приглашены: представитель выпускающей кафедры, преподаватель с кафедры «Детали машин и механизмов», магистранты данного факультета первого и второго года обучения. Эксперты получили оценочные бланки, по результатам обработки которых были определены победители и призеры [5]. Решением экспертной группы для победителей и призеров были рекомендованы дополнительные баллы к экзаменационной оценке. Такое решение вызвало желание у остальных студентов принять участие в аналогичной учебной работе в следующем семестре. Так появилась тенденция в создании разнообразных информационно-творческих проектов.

За прошедшие годы состоялось уже пять разных проектов, в каждом из которых принимали участие все студенты, объединенные в одном лекционном потоке у автора статьи. Как правило, это четыре академические группы общим числом от 60 до 80 человек, включая студентов-иностранцев ближнего и дальнего зарубежья. Второй и третий проекты назывались «Справочник» и «Моя шпаргалка», выполнялись в течение курса изучения высшей математики (4 семестра) и представляли

собой достаточно объёмные подборки (до 40 слайдов), состоящие из изученных основных понятий, правил, методов и опорных задач. Эти знания и практические навыки их применения являются фундаментом для решения профессиональных задач на старших курсах.

Общение с коллегами – преподавателями специальных дисциплин – подтвердило острую и назревшую проблему междисциплинарных связей. На практике им приходится возвращаться в учебном материале к предшествующим предметам с целью восстановления тех или иных пробелов. Ответом на такой «вызов» стал проект, также двухлетний, «Мой математический инструмент». Его целью определено создание личного «инструментального» набора математических объектов. В набор вошли: подобранные автором методы для решения определенного типа задач; описание типовых математических моделей, подбор информационных контентов для проведения расчётов и численных решений. На конечной стадии проект приобрел функцию инструментализации личных знаний, умений, навыков и компетенций. Учитывая не вполне положительный опыт первой групповой работы, перечисленные выше проекты выполнялись исключительно в индивидуальном порядке. Лучшие из них (впоследствии оцененные по достоинству высокими экзаменационными баллами) были представлены презентациями на итоговой лекции и помещены на сайт вуза.

Вместе с явным положительным эффектом стоит отметить и значительные моральные и временные затраты преподавателя, курирующего выполнение проекта. Каждого (!) студента надо регулярно контролировать и корректировать. В противном случае на выходе получаем взятые из Интернета несвязные обрывки текстов, странные формулы, непонятные обозначения и множество ненужной информации. Вместе с тем игра стоит свеч. Это особенно проявляется в момент личного триумфа автора проекта на публичной защите презентации. Во-первых, его результат признан одним из лучших. Во-вторых, есть возможность показать себя с выгодной стороны. В-третьих, продемонстрировать свой креатив в дизайне презентации, подборе прикладных задач и т. д. И слушатели тоже проникаются находками или неожиданными поворотами сюжета, как то векторное поле в слуховом канале.

Интересен и выход, которые получился у некоторых студентов в виде ответвления от основного проекта. Например, студенткой первого курса была выполнена творческая работа «Кривые в полярной системе координат и малые архитектурные формы», получившая на международном конкурсе второе место по секции физико-математических наук.

В прошедшем году в связи с невысоким уровнем подготовки поступивших абитуриентов был выбран более легкий для исполнения, но достаточно познавательный вариант информационного проекта с названием «Что в имени тебе моём…», содержащий 57 персон, внёсших вклад в становление и развитие математики, – от Пифагора и Эвклида до Колмагорова и Ляпунова.

Опыт показывает, что для современного студента сложность

представляет не только разработка самого проекта, но и подготовка его презентации, тем более процедура защиты. Развитие когнитивной мобильности как интегративного качества личности, обеспечивающее способность эффективно работать с информацией, со знаниями, творчески и оперативно включать их в практическую деятельность, применять их в новых условиях, определяет психолого-педагогический эффект представленной вариации проектной технологии.

Список литературы

1. Акопова М.М., Давиденко Н.В. Психологический и философский подходы к исследованию интернет-зависимости у современных школьников // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2011. № 15. С. 59–64
2. Алимов А.Т. Развитие самостоятельного и творческого мышления у учащихся в процессе обучения // Молодой учёный. 2014. № 1. С. 468–470.
3. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008. 192 с.
4. Борисова Е.В. Квалиметрия компетенций: методологические подходы и методы. Тверь, 2011. 152 с.
5. Борисова Е.В. Квалиметрия проектной и творческой учебной деятельности студентов // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2011. № 15. С. 117–127.
6. Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 23–30
7. Зайнулина И.Н. Творческая познавательная деятельность студентов (курсантов) военно-инженерного вуза как фактор совершенствования профессиональной подготовки: автореф. дис. …канд. пед. наук. Ставрополь, 2000. 22 с.
8. Иванов И.П. Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения: дис. … канд. пед. наук. Ставрополь, 2002. 215 с.
9. Умов Н.А. Собрание сочинений профессора Николая Алексеевича Умова: В 3 т. М: Типография И.Н. Кушнерева и К. 1916. 687 с.
10. ФГОС ВО. Направление подготовки 18.03.02 Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии (уровень бакалавриата). Утв. Приказом Министерства образования и науки от 12.03.2015 № 227.
11. Francesc Pedró. The New Millenium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning. OECD-CERI May 2006. URL: http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf (дата обращения: 1.12.2019).

CREATIVE INFORMATION PROJECTS IN THE SUBJECT OF HIGH MATHEMATICS

E.V. Borisova

Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow

The article is devoted to the issues of independent work of students when working on an informational and creative project. Variations of search projects implemented with junior students studying in the technical areas of the university are shown. The features of group and individual forms of independent work are noted.

***Keywords**: independent work, higher mathematics, project, personality, presentation.*

Об авторе:

БОРИСОВА Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФКУ «НИИ ФСИН России» (125130, Москва, Нарвская ул., 15а, стр.1), e-mail: elenborisov@mail.ru

УДК 81’255

ВЫБОР МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПОИСКА ЭФФЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ

Е.П. Денисова

Тверской государственный университет

Настоящей статьёй открывается серия публикаций, посвящённых проблеме выбора теоретически и эмпирически обоснованных эффективных методов обучения письменному переводу бакалавров лингвистики. Обозначена проблема исследования, представлены сущностные характеристики, практическая значимость и структура методов организации занятий по письменному переводу. Изложены лежащие в их основе дидактические принципы, а также логически показывается значимость использования этих методов для формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров лингвистики.

Ключевые слова: *письменный перевод, методы обучения письменному переводу, ФГОС, общепрофессиональные и профессиональные компетенции бакалавров лингвистики.*

Традиционное занятие по письменному переводу предполагает два способа его организации: в аудитории студенты работают либо с заранее переведённым ими с большей или меньшей степенью ответственности и вдумчивости текст, либо получают текст, подлежащий переводу, непосредственно на занятии и начинают переводить его после непродолжительного ознакомления. В обоих случаях обучающиеся зачитывают результат своей работы по фрагментам, а преподаватель правит предлагаемый ими вариант перевод. Итоговый текст, как правило, содержит переводческие решения, которые удовлетворяют всех участников занятия. При этом велика вероятность того, что над конкретным предложением в данный момент времени работает не вся группа, а только опрашиваемый преподавателем студент, а его коллеги перечитывают свой текст, либо перепроверяют последующие предложения, готовясь к предстоящему ответу. Очевидно, что в этом случае результат переводческого процесса может быть охарактеризован как весьма скромный: в итоге оказывается, что каждый студент проработал только несколько отдельно взятых предложений, знакомство же с оставшимися текстовыми фрагментами является скорее поверхностным.

Именно это и позволяет нам говорить о том, что оба описанных выше формата имеют ряд недостатков. Так, превалирующей является фронтальная форма работы, при которой в определённый момент времени активен только один участник образовательного процесса, находящийся к тому же в стрессовой ситуации, в то время как другие могут терять чувство сопричастности и плохо следят за происходящим.

Кроме того, вследствие разделения текста на отдельные предложения студенты теряют ощущение текста как целого, что может существенно затруднять его понимание. На первый план выходят не стратегии, играющие первостепенную роль в переводческом процессе, а скорее языковая сторона текста перевода. И, наконец, при подобном подходе к обучению письменному переводу слишком большая роль отводится преподавателю, мнение которого безусловно доминирует в аудитории, хотя и не всегда разделяется студентами.

С учётом необходимости устранения всех указанных трудностей и недостатков (поиск способов минимизации которых составляет проблему нашего исследования), а также переосмысления используемых в обучении переводу подходов, преподаватели данной дисциплины должны использовать более современные методы организации занятий по письменному переводу. Методы эти должны иметь не только надёжную теоретическую базу в виде лежащих в их основе общедидактических принципов и методов обучения, но и вести обучающихся к овладению необходимыми им профессиональными компетенциями в рамках практических занятий, т. е. быть направленными на преодоление противоречия между традиционными фронтальными способами организации занятия и вызовами современного образовательного пространства, предполагающего всеобъемлющую активизацию личности обучаемого посредством использования большого спектра конструктивистских методик.

С этой точки зрения интерес представляют методы организации процесса обучения письменному переводу, предлагаемые Ульрихом Кауцем – известным немецким переводоведом, устным и письменным переводчиком, автором учебника по дидактике перевода «Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens» [5]. Перечислим их: подготовка перевода («Anfertigung einer Übersetzung»), упражнения на выработку стратегий перевода («Strategieübungen»), направленный перевод («Gelenkte Übersetzung»), параллельный перевод («Parallel-Übersetzung»), переводческий проект («Projekt-Übersetzung»), перевод с листа («Stegreif-Übersetzen»), перевод-демонстрация («Demonstrations-Übersetzung»), анализ протоколов мыслей вслух («Auswertung von Protokollen des Lauten Denkens») и, наконец, занятие по переводу, основанное на использовании компьютера («Computergestützter Übersetzungsunterricht»).

В настоящей статье мы остановимся более подробно на тех методах, которые могут быть эффективно интегрированы в обучение письменному переводу студентов языковых вузов. Кроме того, данным методам будет дана оценка с точки зрения лежащих в их основе общепедагогических принципов и методов обучения [3], актуальных для работы со студентами, готовящимися к переводческой деятельности, и сопоставим их с теми общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, которыми должны обладать выпускники, освоившие

программу бакалавриата. Данные компетенции зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) [4].

1. Подготовка перевода («Anfertigung einer Übersetzung»)

Преподаватель раздаёт студентам текст на иностранном языке с учётом уровня их подготовки. За отведённое на ознакомление с текстом время студенты отмечают на полученном рабочем листе слова и выражения, вызывающие у них трудности. Необходимо обосновать, почему данные моменты вызывают затруднения и аргументированно определить уровень сложности текста. Далее группа обращается к предпереводческому анализу предложенного текста и к последующему непосредственному письменному переводу текста в рабочих группах по 2–3 человека с использованием необходимых для работы словарей. После окончания работы над переводом вся группа обсуждает, насколько совпали отмеченные при первом знакомстве с текстом сложности с реальными трудностями, возникшими при непосредственном переводе. Дома студенты должны доработать созданный в рамках рабочей группы текст перевода (совместно или индивидуально).

Следующее занятие начинается с представления исходного текста перевода и его сопоставления с отредактированным дома текстом перевода. Презентация сопровождается дискуссией и комментариями преподавателя. При необходимости подготовленный дома текст перевода дорабатывается. Далее происходит сравнение подготовленных дома текстов перевода, представленных разными рабочими группами, выявляются различия в языковых решениях, обсуждаются причины, лежащие в основе этих различий. Подобный анализ позволит ещё раз обратиться к содержащимся в тексте переводческим трудностям, а также систематизировать и обобщить найденные решения.

Завершающим этапом занятия становится дискуссия между преподавателем и студентами, а также оценка результатов работы преподавателем, включающая в себя сравнение текста оригинала и окончательного текста перевода, необходимые критические замечания и выставление баллов.

Данный метод представляет большой интерес с точки зрения реализуемых с его помощью дидактических принципов: систематичности (работа над переводом носит системный характер, поскольку включает в себя все необходимые для работы переводчика этапы: предпереводческий анализ, способствующий более точному восприятию исходного текста (ПК-7); аналитический вариативный поиск и анализ результатов перевода); самостоятельности (студенты оценивают имеющиеся в тексте трудности через призму своих собственных знаний и представлений, переводят текст без непосредственного участия преподавателя, который включается в

работу по мере возникновения затруднений и/или на этапе анализа результатов перевода); связи теории с практикой (поскольку студенты применяют полученные ими ранее теоретические знания об основных способах достижения эквивалентности в переводе, используют основные приёмы перевода (ПК-9); а также осуществляют перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм (ПК-10)). Наконец, данный метод предполагает сочетание различных форм работы (индивидуальной и групповой), а также подразумевает более тщательную работу с текстом.

2. Упражнения на выработку стратегий перевода («Strategieübungen»)

Уже переведённые на занятии тексты могут стать основой для развития компетенций и навыков, связанных с процессом перевода. Затрагиваемые в процессе перевода отдельные вопросы переводческой деятельности (техника чтения и понимания текста; поиск необходимой терминологии; установление конвенций определённых типов текста; предпереводческий анализ; межкультурные факторы, влияющие на ход переводческого процесса; переводческие трудности и трансформации; оформление текста перевода и т. п.) могут быть выдвинуты на первый план и стать основной проблемой, подлежащей обсуждению на конкретном занятии. В этом случае на материале упражнений, предлагаемых преподавателем, студенты смогут овладеть и отработать необходимые для переводческой деятельности приёмы. Дальнейший перенос полученных компетенций и навыков на работу с текстами подобного типа позволит сделать методику обучения письменному переводу более эффективной. Роль стратегии перевода и приёмов перевода на всех этапах переводческой деятельности отмечает также И.С. Алексеева [1, с. 6].

Говоря о лежащих в основе данного метода принципах, следует отметить, что он позволяет обратить особое внимание на неотъемлемую для работы в стенах университета научность обучения (указанные выше связанные с переводческой деятельностью проблемы требуют тщательного ознакомления с соответствующими научными терминами, их дефинициями и теориями), а также систематичность и последовательность обучения (переход от темы к теме должен носить системный характер, познавательной стороне обучения необходимо отводить важную роль, учитывая при этом единство конкретного и абстрактного). Рассматриваемый метод направлен на развитие у обучающихся уровня владения методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях (ПК-8), а также способности использовать понятийный аппарат теоретической и прикладной лингвистики, переводоведения и теории межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач (ОПК-1, ПК-23).

3. Направленный перевод («Gelenkte Übersetzung»)

Студенты получают текст оригинала и текст перевода, содержащий пропуски. В рабочих группах с использованием словарей и справочных пособий эти пропуски заполняются на основании текста оригинала, при этом все принятые переводческие решения необходимо аргументировать. Далее рабочие группы представляют свои решения и сравнивают их с результатами коллег. Задачей преподавателя в этом случае является исправление неточностей и ошибок, допущенных студентами, а также систематизация предпринятых трансформаций и решений. Дома студенты должны доработать переведённые ими фрагменты текста с учетом комментариев, данных преподавателем. Подобная форма работы с текстом позволяет, с одной стороны, рационально использовать время в рамках аудиторного занятия, поскольку некоторые переводческие трудности и пути их решения уже представлены в данном тексте перевода, а потому непосредственного их обсуждения не требуется. С другой стороны, данный способ работы напрямую связан с принципом посильности обучения: в тексте перевода могут быть даны наиболее сложные для студентов слова и выражения. Направленный перевод реализует также принцип систематичности, поскольку помогает выявить существующие между элементами (словами) текста связи, раскрывает единство элемента и структуры, части и целого. Кроме того, направленный перевод может быть полезен как метод, способствующий самостоятельному приобретению знаний, стимулирующий интерес студентов, заставляющий их анализировать предложенный им текст, выделяя известное и неизвестное.

С точки зрения развития профессиональных компетенций данный метод направлен на овладение упомянутыми выше компетенциями ПК-9 и ПК-10 (знание основных способов достижения эквивалентности в переводе и способность применять основные приёмы перевода; способность осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм).

4. Параллельный перевод («Parallel-Übersetzung»)

Преподаватель раздаёт студентам один и тот же текст, но каждая рабочая группа получает собственное переводческое задание: различаться могут реципиенты текста перевода (дилетант vs специалист в определённой области, школьник vs взрослый человек); форма представления информации (устный доклад vs письменный текст); полнота представления информации (реферирование vs полный перевод). Рабочие группы выполняют свои задание в соответствии с данной им установкой с помощью необходимых словарей и справочных материалов. Затем они представляют результаты своей работы коллегам и систематизируют различия между текстами перевода в виде таблицы. Домашним заданием становится индивидуальный перевод текста оригинала с учётом переводческого задания, отличающегося

от того, в рамках которого они работали на практическом занятии.

Параллельный перевод, выполняемый с учётом разного коммуникативного задания, может быть отчасти охарактеризован как метод реализации творческой задачи. Одновременно он является примером инструктивно-практического метода преподавания и полезен в том случае, когда преподаватель хочет наглядно продемонстрировать студентам принцип связи обучения с жизнью (действительно, широкий диапазон переводческих заданий, предлагаемых обучающимся, показывает спектр возможных заказчиков или форм выполнения того или иного перевода). Важную роль сохраняют также принципы систематичности обучения и сознательности обучающихся, которые выполняют данное им задание, максимально точно учитывая требования, предъявляемые к их работе в данной ситуации. Описываемый ход работы позволяет студентам овладеть основополагающими компетенциями ПК-9 и ПК-10, а также оказывается косвенно связанным с освоением ПК-16 (владение необходимыми интеракциональными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур) и ПК-17 (способность моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов). Выполнение параллельного перевода демонстрирует также и закрепленное в ОПК-3 владение системой закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка и его функциональных разновидностей. Отдельного упоминания заслуживают направленность данного метода на овладение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста – время, место, цели и условия взаимодействия (ОПК-5); способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ОПК-7) и, наконец, владение особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения (ОПК-8).

5. Перевод-демонстрация («Demonstrations-Übersetzung»)

Данная модель организации занятий по переводу является достаточно необычной, но имеет большую дидактическую ценность. Суть её заключается в следующем: студенты сами выбирают текст оригинала, формулируют переводческое задание и готовят необходимые с их точки зрения вспомогательные средства (словари и справочники). Перевод этого текста осуществляется преподавателем, который демонстрирует шаги, предпринимаемые им для выполнения переводческого задания (выявление и описание переводческих трудностей, выбор необходимой переводческой стратегии и трансформации, их оценка), а также комментирует предложенные ему исходные условия. Далее студенты высказывают свое мнение о переводе, сделанном преподавателем,

и о степени выполнения им исходного переводческого задания.

Использование данной модели направлено на наглядное предъявление обучающимся непосредственного процесса перевода с целью изучения его составляющих, детального рассмотрения и обсуждения вызывающих затруднения или интерес моментов. Не менее важна и реализация посредством данного метода принципа сознательности и активности обучающихся, когда роль преподавателя становится несколько второстепенной, а студенты получают возможность проявить своё критическое мышление и выступить в роли переводчиков-экспертов.

Перевод-демонстрация воплощает один из важнейших принципов обучения – принцип наглядности, носит объяснительно-побуждающий характер, поскольку учебный материал частично объясняется преподавателем, а частично дается обучающимся в виде проблемных вопросов, способствующих организации их самостоятельной переводческой деятельности. В данном случае первоочередное внимание уделяется развитию способности обучающихся критически анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности (ПК-5), выдвигать гипотезы (например, мысленно предвосхищать возможные переводческие решения) и последовательно развивать аргументацию в их защиту (ПК-24). Одновременно осуществляется формирование ПК-9 и ПК-10.

6. Переводческий проект («Projekt-Übersetzung»)

Реализация реального или даже фиктивного переводческого проекта в рамках учебного процесса, без сомнения, требует большой организационной подготовки со стороны преподавателя. Поскольку вероятность получения реального заказа группой студентов невелика, в первую очередь необходимо рассмотреть их участие в переводческом проекте, организуемом в учебных целях.

Студенты выполняют письменный перевод довольно-таки большого по размеру текста (художественного или специального) в рамках своей учебной группы. Предварительно они выбирают текст оригинала, организуют процесс перевода (распределяют фрагменты между собой, объединяют переведённые части в целостный связный текст, выбирают редактора и т. п.), следят за соблюдением сроков; оформляют текст должным образом, вносят необходимые редакционные правки.

Приблизить учебный процесс к практической переводческой деятельности поможет создание факультетского переводческого бюро. Под контролем преподавателя это бюро может выполнять переводы, необходимые студентам данного вуза для семестровой учебы за рубежом, при этом переводы, выполненные на высоком уровне, могут рассматриваться как зачётные работы.

Интеграции метода проектов в процесс обучения письменному переводу посвящена статья Е.В. Кондрашовой и И.В. Дрыгиной, которые отмечают, что этот метод может дать ряд положительных результатов и

помогает студентам освоить необходимые профессиональные навыки [3].

С точки зрения метода преподавания, переводческий проект носит мотивирующий характер и направлен на организацию продуктивной деятельности обучаемых. Работая в рамках переводческого проекта, студенты получают ценный опыт самостоятельной активной работы (принцип сознательности и активности), поэтапно осуществляют все необходимые для перевода действия (принцип последовательности и систематичности), а также соотносят содержание получаемого ими образования с вызовами реальной жизни (принцип связи обучения с жизнью). Вместе с тем развитие получают не только ПК-9 и ПК-10, но и ОПК-12 (способность работать с различными носителями информации, распределёнными базами данных и знаний, с глобальными компьютерными сетями), ОПК-13 (способность работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач), ОПК-16 (владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования); ОПК-19 (владение навыками организации групповой и коллективной деятельности для достижения общих целей трудового коллектива).

Также выше упомянутые нами методы (перевод с листа, анализ протоколов мыслей вслух и занятие по переводу с использованием компьютера) безусловно представляют собой определенный интерес, но к их подробному описанию и анализу мы не будем обращаться в силу того, что первые два метода связаны скорее с развитием навыков устного перевода, что не является предметом непосредственного рассмотрения в настоящей статье, а использование разного рода технических средств на практических занятиях по переводу есть вещь сама собой разумеющаяся.

В заключение необходимо отметить, что разнообразие форм обучения вносит значительный вклад в повышение его эффективности. Регулярное и последовательное использование описанных методов организации занятий по письменному переводу у студентов языковых факультетов способствует поступательному развитию компетенций, знаний, умений и навыков, являющихся неотъемлемой частью переводческой профессии. Первостепенными задачами преподавателя в этом случае становятся отход от являвшейся долгое время традиционной фронтальной формы работы в рамках аудиторного занятия, сознательный акцент на обучении переводческим стратегиям и развитии аналитических способностей студентов, обучение их навыкам аргументации в профессиональном дискурсе и максимально полному пониманию актуального в той или иной ситуации переводческого задания, а также пониманию сложности и многогранности переводческого процесса в целом.

При выборе метода обучения письменному переводу важно учитывать, какие дидактические принципы являются значимыми в процессе формирования общепрофессиональных и профессиональных

компетенций выпускника бакалавриата. Методы обучения должны стимулировать познавательные способности студентов, поддерживать проявление инициативы, в том числе в рамках совместной деятельности, то есть способствовать «конструированию» декларативных и процедурных знаний непосредственно активно познающим субъектом. Настоящая статья дает комплексное представление о возможных методах, описывает способы их реализации и анализирует их взаимосвязь с компетенциями, утвержденными ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата).

Список литературы

1. Алексеева И.С. Письменный перевод. Немецкий язык. СПб.: Союз, 2006. 368 с.
2. Кондрашова Е.В., Дрыгина И.В. Интеграция метода проектов в процесс обучения письменному переводу [Электронный ресурс] // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 25. С. 39–46. URL: http://elib. spbstu.ru/dl/2/j18-128.pdf/download/j18-128.pdf (дата обращения: 08.07.2019).
3. Ситаров В.А. Дидактика. М.: Академия, 2004. 368 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата). 2014. URL: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_45.03.02.pdf (дата обращения: 04.11.2019)
5. Kautz U. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. Goethe Institut München: Iudicium, 2002. 643 s.

CHOICE OF METHODS OF TEACHING WRITTEN TRANSLATION AS A REFLECTION OF SEARCH FOR EFFECTIVE METHODS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELORS OF LINGUISTICS

E.P. Denisova

Tver State University, Tver

This article opens a series of publications devoted to the problem of choosing of theoretically and empirically supported effective methods of teaching written translation of bachelors of linguistics. The article identifies the research problem, presents the essential characteristics, practical significance and structure of the methods of organizing written translation classes. The fundamental didactic principles of the discussed methods are described, and the significance of using these methods to form the professional competencies of bachelors of linguistics is logically shown.

Keywords: *written translation, methods of teaching written translation, Federal Educational Standard, professional competencies of bachelors of linguistics.*

Об авторе:

ДЕНИСОВА Евгения Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: eugenia-de@yandex.ru

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Е.Ю. Замятина, О.Ю. Гудкова

Тверской государственный университет, Тверь

Рассмотрена активизация преподавания грамматики английского языка в неязыковом вузе с помощью использования игровых методов обучения. Авторы рассматривают основные функции и характеристики игровых технологий и групповые нормы совместной деятельности. Работа демонстрирует результаты эксперимента, выявляющего влияние игровых технологий на динамику мотивации студентов неязыковых факультетов к отработке и закреплению грамматического материала. Делается вывод о том, что игровые методы обучения в преподавании английского языка имеют большой мотивационный и образовательный потенциал.

Ключевые слова: *активизация обучения, интенсивное обучение, игровые методы обучения, лексические игры, грамматические игры, настольные игры.*

Владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Вузовский курс иностранного языка носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе происходит в условиях ограниченного количества аудиторных учебных часов и разноуровневой подготовки студентов по дисциплине. Рассуждая о преподавании иностранного языка в вузе, В.А. Трайнёв заявляет о важности интенсификации обучения, под которой он понимает передачу большого объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний [9, с. 20].

В свою очередь, важнейшим компонентом в интенсивном обучении является система методов активного обучения. Ведь, по существу, к интенсификации обучения примыкает понятие активизации обучения. По мнению В.А. Трайнёва, активизация обучения – это использование системы содержательных форм, подходов и приемов средств обучения, способствующих творческой активности и усвоению знаний обучающимися [9, с. 23].

Активные методы обучения подразделяются на неимитационные и имитационные. Имитационные методы включают в себя игровые и неигровые. К игровым методам обучения относят ролевые, деловые, учебные, исследовательские игры и некоторые другие.

Игровые методы обучения в преподавании иностранного языка являются, как отмечают многие исследователи [9; 10; 4; 3], ценной образовательной деятельностью, в рамках которой создаются ситуации для естественного выражения мыслей и чувств, принятия практических решений.

Игровые технологии обладают огромным обучающим и воспитательным потенциалом, поскольку выполняют ряд функций: функцию социализации (включение в систему общественных отношений); функцию межнациональной коммуникации (усвоение социокультурных ценностей);

функцию самореализации (выявление и проявление личностных качеств, мобилизация скрытых внутренних резервов, развитие навыков самодисциплины и самопрезентации); коммуникативную функцию (овладение диалектикой общения); диагностическую функцию и функцию коррекции (самопознание, выявление и коррекция отклонений от языковых и культурных норм); терапевтическую функцию (снятие скованности, эмоционального утомления и затруднений в других сферах жизни); эстетическую функцию (эстетическое удовольствие от игры) и конечно же развлекательную функцию (пробуждение интереса и радости, создание позитивной атмосферы на занятии) [5, с. 143–144].

Учебная игра характеризуется результативностью (цель, поставленная перед обучаемыми, достигается на достаточно высоком уровне); экономичностью (на занятии прорабатывается существенный объем материала, при этом затрачивается меньше усилий, включается непроизвольное запоминание); эргономичностью (занятие проходит в комфортной атмосфере); мотивированностью (учащиеся проявляют активность и интерес к знаниям, раскрывают свой внутренний потенциал, меняют свое отношение к учебной деятельности и ее результатам) [10, с. 263].

Учебная игра воспитывает культуру общения и формирует умение работать в коллективе и с коллективом, а ее умелое использование на занятиях вызывает у студентов готовность и желание играть и общаться, позволяет осуществлять обучение в сотрудничестве. Совместное решение коммуникативных задач одновременно и сложно, и интересно, и полезно. Здесь каждый участник согласно своей роли вносит собственный вклад в общий результат, ощущает свою значимость. Совместный труд объединяет и примиряет, учит разрешать конфликтные ситуации, воспитывает чувство ответственности за себя и команду. Здесь практикуется взаимопомощь, умение слушать и слышать, адекватно доносить свои мысли до собеседников [2, с. 161].

Как отмечает А.П. Панфилова, для получения эффективного результата при игровом обучении преподавателю необходимо обеспечить соблюдение ряда групповых норм совместной деятельности, которые приводятся в работе [7, с. 33].

Норма активности предполагает активное и постоянное вовлечение участников в коллективную работу. В любой игре или тренинге каждый обучается и обучает других в той мере, в какой он проявляет собственную активность в осмыслении чувств, мыслей, поступков как своих, так других членов группы, участвует в групповых упражнениях, высказывает свое мнение.

Норма доверительности требует открытости и искренности участников занятия в описании своих чувств, демонстрации поведения и высказывании мыслей. Этот принцип обеспечивает обратную связь от участников группы и готовность к ее принятию.

Норма персонификации также требует конкретизации

высказываний, но не по отношению к пространству и времени, а по отношению к участникам событий. Согласно этой норме, обучаемым предлагается прямо обращаться к тем членам группы, о которых говорится. Не допускаются безличные рассуждения и ссылки на «кого-то» или «некоторых». Эта норма повышает значимость высказываний участников обучения, реализует обратную связь и, эмоционально ее окрашивая, превращает знания в личный опыт [7, с. 33].

На сегодняшний день в методической литературе представлено несколько вариантов классификации обучающих игр, основанных на различных параметрах. После анализа литературы по данному вопросу можно констатировать: *по количеству участников* игры могут быть индивидуальными, групповыми, командными и коллективными [3]; *по временным затратам* игры могут быть продолжительными и непродолжительными [3]; *по способу организации* игры можно разделить на компьютерные и некомпьютерные, с использованием раздаточного материала и без [3; 6]; *по целям и задачам обучения* иностранному языку игры можно разделить на аспектные (с последующим их подразделением на фонетические, лексические, грамматические, синтаксические, стилистические) и коммуникативные, ориентированные на совершенствование навыков говорения, чтения, письма и аудирования [1]; *по форме проведения* игры делятся на предметные, подвижные (предусматривают и вербальную активность), ситуационные, ролевые, соревнования, интеллектуальные [1].

Предпочтения при выборе вышеупомянутых видов игровой деятельности определяются прежде всего возрастными особенностями и языковыми навыками аудитории. Так, на начальном этапе обучения целесообразно использовать фонетические и лексические игры, на среднем этапе – лексические и грамматические, а на продвинутом можно смело переходить к творческим и деловым играм.

Как видно, игровые технологии чрезвычайно разнообразны. В данной статье мы расскажем о личном опыте использования игр для актуализации и закрепления грамматики у студентов на занятиях по английскому языку. Чаще всего для этого мы используем грамматические и лексические игры.

Грамматические игры, по мнению М.Ф. Стронина, преследуют следующие цели: научить учащихся употреблению речевых образцов, содержащих определённые грамматические трудности; создать естественную ситуацию для употребления данного речевого образца; развить речевую творческую активность студентов [8, с. 9].

Лексические игры, по мнению того же автора, преследуют следующие цели: тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке; активизировать речемыслительную деятельность учащихся; развивать речевую реакцию студентов; познакомить студентов с сочетаемостью слов [8, с. 48].

В лексических и грамматических играх часто используется

специальный инвентарь, а именно: игровое поле, карточки, кубики (кости), фигурки игроков, а также фишки, заменяющие множество показателей – от денег до жизней персонажа. Такие игры называют настольными. Мы рассмотрим три вида настольных игр: пошаговые, карточные и скраббл. Именно их мы выбрали в качестве инструментария нашего эмпирического исследования, целью которого являлось изучение влияния игровых технологий на динамику мотивации студентов неязыковых факультетов к отработке и закреплению грамматического материала.

Ведущие мировые издательства учебной и образовательной литературы рассматривают учебные игры как важный элемент отработки лексики, грамматики, ситуационных разговорных навыков в обучении языку. Например, издательство учебной и образовательной литературы на английском языке Pearson Education Limited прилагает к книге учителя дополнительный модуль, называемый Teacher's Resource Disk, в который активно включает игры. Отобранные нами игры входят в Teacher's Resource Disk линейки учебников Cutting Edge издательства Pearson Education Limited.

Участниками эмпирического исследования выступили студенты 1–2-го курсов факультета прикладной математики и кибернетики Тверского государственного университета. В целях выявления роли игровых моментов в стимулировании интереса к изучению языка (в частности, грамматики) нами был проведен опрос среди 109 студентов, условно распределенных по группам с уровнями владения языком Pre-Intermediate (37 человек), Intermediate (63 человека) и Upper-Intermediate (9 человек).

Перед игрой было проведено анкетирование студентов, чтобы изучить их отношение к традиционным методам отработки и закрепления грамматического материала. Был дан следующий вопрос и варианты ответа:

По вашему мнению, изучение и отработка грамматики английского языка с помощью выполнения традиционных грамматических упражнений – это:

1) скучно и бесполезно; *2) скучно, но полезно;*

3) интересно, но бесполезно; *4) интересно и полезно.*

Следующим этапом в каждой группе проводилась игра, после которой были заданы вопросы с вариантами ответов:

1. *По вашему мнению, изучение и отработка грамматики английского языка с помощью выполнения игровых заданий – это*:

1) скучно и бесполезно; *2) скучно, но полезно;*

3) интересно, но бесполезно; *4) интересно и полезно.*

2) *Хотелось бы вам отработать другую грамматическую тему с помощью выполнения игровых заданий?*

Были даны три варианта ответа: *да, нет, может быть*.

Группе с уровнем владения языка Pre-Intermediate была предложена карточная игра Happy Verb Families [12].

Описание игры. Каждой группе из 3–4 человек дается набор из 56

карточек. На каждой из карточек написано предложение, в котором используется неправильных английский глагол в первой форме, в форме Past Simple или в форме Past Participle. Каждому игроку сдается по 7 карточек. Смотреть чужие карточки и показывать свои карточки нельзя. Цель игры – собирать и избавляться от карточек с тремя формами одного и того же неправильного глагола. Для этого студент А спрашивает у студента Б (одного студента, а не у всей группы), есть ли у него карточка с определенной формой глагола. Например, если у студента А есть карточки со словами *wear* и *wore*, то он спрашивает: *Have you got the card that says worn?* Если у студента Б есть эта карточка, то он обязан ее отдать, если нет, то студент А берет одну карточку из несданного набора. Как только у студента будут все три карточки, например, со словами *wear, wore, worn*, то они сбрасываются и кладутся лицевой стороной вверх, чтобы все могли проверить правильность выбора. Разрешено пользоваться списком неправильных глаголов. Выигрывает тот, кто первый избавится от всех своих карточек.

Результаты, представленные на рис. 1, демонстрируют тот факт, что игровой метод действительно способен изменить отношение студентов к изучению грамматики. 62 % студентов испытывают интерес и осознают пользу игрового метода, в отличие от 24 % студентов, высказавшихся в пользу традиционных методов. Число желающих отработать другую грамматическую тему с помощью выполнения игровых заданий по результатам ответа на второй пункт опроса составило 30 человек, что составляет 81 % от общего числа студентов данной экспериментальной группы.

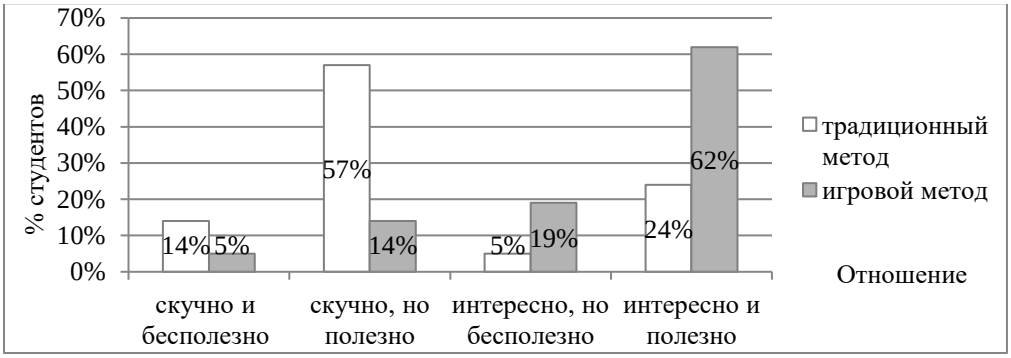


Рис. 1. Отношение студентов к традиционным и игровым методам отработки и закрепления грамматического материала. Группа с уровнем владения иностранным языком Pre-Intermediate (37 человек).

Группе с уровнем владения языка Intermediate была предложена пошаговая игра *The best place in the world* [11].

Описание игры. Игрок кидает кубик и переходит на очередную клетку с вопросом. Задача – ответить на вопрос, рассказывая свою историю в течение 30 секунд. Если игрок не в состоянии сделать это, то он возвращается на исходную позицию. Выигрывает первый дошедший до финиша.

Количество игроков – 4. Инвентарь: игровое поле, кубик, 4 фишки. Актуализируемые грамматические навыки: правильное использование превосходной степени прилагательных и времени *Present Perfect Active*.

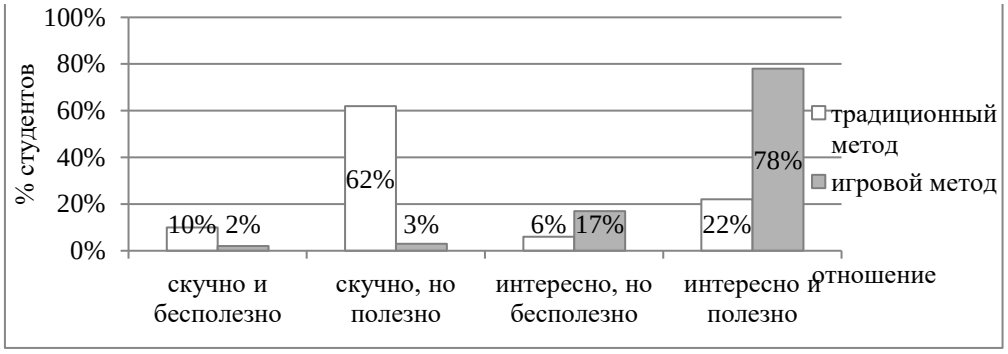


Рис. 2. Отношение студентов к традиционным и игровым методам отработки и закрепления грамматического материала. Группа с уровнем владения иностранным языком Intermediate (63 человека).

Показатели рис. 2 свидетельствуют о росте интереса к обучению и осознанности в приобретении и закреплении знаний, что подтверждают 78 % опрошенных. Кроме того, 60 человек, составляющие 95 % экспериментальной группы, изъявили желание отработать другую грамматическую тему посредством аналогичных игровых заданий.

Группе с уровнем владения языка Upper Intermediate была предложена игра-скраббл *Passive Scrabble* [13].

Описание игры. Каждой группе из 3–4 человек дается набор из 86 карточек. На каждой из карточек написано слово или группа слов, удовлетворяющая следующим параметрам: существительное/ местоимение/ имя собственное в единственном или множественном числе в начальной форме, которое может служить подлежащим в предложении; существительное в единственном или множественном числе в косвенном падеже с предлогом, которое может служить обстоятельством места или времени в предложении; местоимение в единственном или множественном числе в косвенном падеже без/с предлогом, которое может служить дополнением в предложении; наречия; форма глагола в Past Participle; формы глагола to be во всех лицах, числах и временах; карточки, на которых написано be or Past Participle, могут заменять любую форму глагола be или Past Participle любого глагола (но только что-то одно).

Каждому игроку сдается по 12 карточек. Студенты по очереди составляют из карточек правильные предложения в пассивном залоге. На каждой карточке написано количество баллов, которое студент получает за ее использование в предложении. Первый студент составляет предложение из карточек и добирает из колоды до 12 карточек. Второй студент обязан использовать одну карточку из предложения первого студента для того, чтобы составить свое предложение, и так далее. Если студент не может составить предложение из имеющихся у него на руках

карточек, то он добирает еще 3 из колоды. Если и после этого невозможно составить предложение, то ход переходит к следующему игроку. Студенты играют до тех пор, пока у них не кончатся карточки или уже невозможно составить предложение. Игроки складывают баллы, полученные за предложения. Выигрывает тот, у кого больше всего баллов.

Результаты на рис. 3 демонстрируют положительную роль игровых ресурсов в усилении мотивации студентов к учебной деятельности: число «безразличных» осталось на нулевом пороге, при 78 % тех, кто считает, что привлечение игр в учебную деятельность рождает интерес и приносит пользу. Сам за себя говорит тот факт, что после проведения игры все 9 человек (100 %) ответили, что хотели бы и в дальнейшем иметь дело с игровыми технологиями в изучении той или иной грамматической темы.

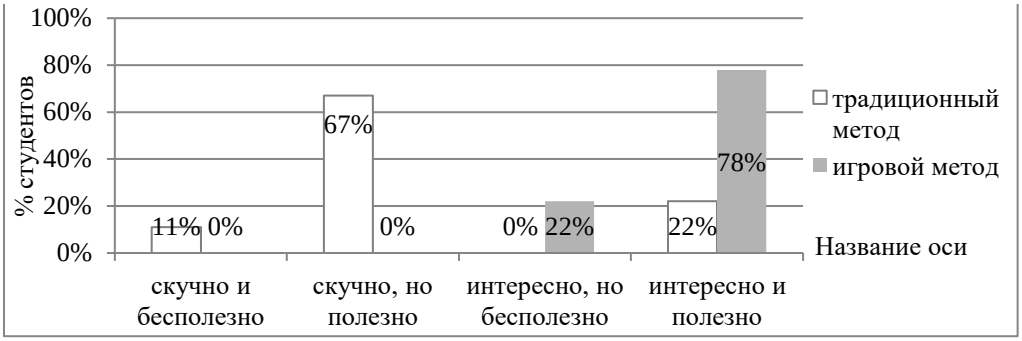


Рис. 3. Отношение студентов к традиционным и игровым методам отработки и закрепления грамматического материала. Группа с уровнем владения иностранным языком Upper-intermediate (9 человек).

По результатам представленного диаграммами процентного соотношения мнений до и после применения игровых методов работы над английской грамматикой видно, что в ответах всех групп присутствует тенденция к смещению от «скучно» в сторону «интересно». Кроме того, после проведения игры польза отработки грамматических явлений с точки зрения студентов становится очевиднее: «интересным и полезным» это занятие теперь считают на 38 % больше учащихся в группе с уровнем Pre-Intermediate, на 50 % больше – в группах уровней Intermediate и Upper- Intermediate.

Таким образом, результаты проведенного анкетирования позволяют говорить о значительном образовательном и мотивирующем потенциале игровых методов и о несомненно положительном влиянии игровых методов на оптимизацию процесса преподавания грамматики иностранного языка в неязыковом вузе.

Список литературы

1. Казимирова С.Н. Игровая форма в преподавании иностранного языка // Молодой ученый. 2017. № 1. С. 46–48. URL https://moluch.ru/archive/136/34674/ (дата обращения: 25.01.2019).

2. Каминская Е.В. Разнообразие современных интерактивных методов обучения иностранному языку в вузе // Язык и мир изучаемого языка: сб. ст. Саратов, 2016. С. 159–165. URL https://elibrary.ru/item.asp?id=27264945 (дата обращения 25.01.2019).
3. Колесникова И.Е. Игры на уроке английского языка: пособие для учителя. Минск: Народная Асвета. 1990. 120 с.
4. Ливингстон К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам=Livingstone C. Role Play in Language Learning М.: Высш.шк., 1988. 127 с.
5. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. Челябинск, 2011. Т. I. С. 140–146. URL https://elibrary.ru/item.asp?id=25405058 (дата обращения 25.01.2019).
6. Николаева О.И., Мельниченко С.Г., Тепляковская А.Н. Настольные игры в обучении английскому языку // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). М.: Буки-Веди, 2017. С. 157–161. URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13094/ (дата обращения: 24.12.2018).
7. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд. М.: «Академия», 2007. 368 с.
8. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 1981. 112 с.
9. Трайнёв В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании. М.: Дашков и Ко. 282 с.
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
11. S. Cunningham, P. Moore, J. Bygrave. Cutting Edge Intermediate, Teacher's Resource Disk, 3rd edition, Pearson Education Limited, 2013.
12. Cunningham, P. Moore, J. Bygrave. Cutting Edge Pre-Intermediate, Teacher's Resource Disk, 3rd edition, Pearson Education Limited, 2013.
13. Cunningham, P. Moore, J. Bygrave. Cutting Edge Upper Intermediate, Teacher's Resource Disk, 3rd edition, Pearson Education Limited, 2013.

GAMES AND ACTIVITIES AS A WAY OF TEACHING ENGLISH IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

E.Yu. Zamyatina, O.Yu. Gudkova

Tver State University, Tver

Focuses on games and activities as a way of teaching English in a non-linguistic university. The authors consider the main functions and characteristics of English learning games as well as norms of group work. The work demonstrates the results of an experiment that reveals the dynamics of students' motivation to work out and consolidate grammatical material. In conclusion, the article states the importance of using games and activities to motivate adult students to learn English.
***Keywords**: activation of teaching process, intensive training, English learning games and activities, vocabulary and grammar games, board games.*

Об авторах:

ЗАМЯТИНА Екатерина Юрьевна – доцент кафедры иностранных языков естественных факультетов, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: astzvm@rambler.ru

ГУДКОВА Олеся Юрьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков естественных факультетов, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: oucher@mail.ru

УДК 378.062.3

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

И.И. Корягина[1], Л.В. Куклина[2]

[1]Ивановская государственная медицинская академия
[2]Вологодский институт права и экономики ФСИН России

Рассматривается роль ключевых компетенций в становлении личностно-профессиональной компетентности выпускников ведомственных вузов (на примере врачей и сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС). Установлена динамика изменения ключевых компетентностей в процессе освоения образовательной программы высшего образования как показателя становления личностно-профессиональной компетентности будущего специалиста. Обоснована модель соотношения ключевых компетентностей врача и сотрудников УИС на основе ранжирования их весового вклада в структуру личностно-профессиональной компетентности. На основании эмпирических исследований определен прирост выделенных компетенций в процессе освоения соответствующих основных профессиональных образовательных программ.

Ключевые слова: *компетентность, ключевые компетенции, здоровьесбережение, личностно-профессиональная компетентность.*

Реализация компетентностного подхода, определяющего идею и содержание федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), радикально меняет характер образовательного пространства и предъявляет новые требования к его субъектам. Изменяется понимание результата образования, в качестве которого рассматривается личностно-профессиональная компетентность обучающихся как интегративная характеристика освоения образовательных программ, уровня сформированности компетенций, обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах, и личностных характеристик индивида, оказывающих существенное влияние на решение профессиональных задач.

Вслед за Г.А. Засобиной и В.И. Назаровым [6, с. 36] будем рассматривать феномен личностно-профессиональной компетентности специалиста как интегративную характеристику его личности, которая проявляется в его способности и готовности к самовыражению, личностному и профессиональному самоопределению, саморазвитию в профессиональной деятельности и общении и обеспечивает высокую продуктивность профессиональной деятельности.

В федеральных государственных образовательных стандартах сформулированы виды профессиональных компетенций, обеспечивающих становление субъекта профессиональной деятельности и отражающих готовность к решению профессиональных задач на общекультурном, общепрофессиональном и профессиональном уровнях. При этом профессиональные компетенции могут быть сформулированы совместно с учредителем, работодателями и отражают ведомственные требования к структуре и содержанию подготовки специалиста. Именно эти компетенции

и являются критериальным выражением сочетания личностного и профессионального компонентов в структуре профессиональной деятельности, в нашем случае – будущего сотрудника УИС и врача. Заметим, что часто профессионально-специализированные компетенции отражают умения, базирующиеся только на некоторых ключевых компетентностях, взаимосвязь которых с профессиональными умениями «лежит на поверхности». Так, например, профессиональные компетенции (ПК) и профессионально-специализированные компетенции (ПСК) сотрудника УИС не отражают компетенций здоровьесбережения, а универсальные компетенции (УК) и ПК врачей-ординаторов в явной степени не затрагивают компетентности гражданственности.

Для дальнейшего применения определим, что «компетенции выступают как цели образовательного процесса, а компетентность – как его результат, совокупность личностных качеств специалиста» [7, с. 9]. Таким образом, будем считать, что компетентность представляет собой результат профессиональной подготовки, актуальное проявление, реализацию компетенций в определенной сфере [8].

В педагогической литературе широко распространенным является понятие ключевых компетенций как «наиболее общих (универсальных) способностей и умений, позволяющих человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества» [2, с. 8]. Понятие «ключевые компетенции», введенное в научный обиход в начале 1990-х годов Международной организацией труда, трактуется как общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетенции – это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

Итоги многолетних исследований нашли отражение в рекомендациях Совета Европы, где определены пять групп ключевых компетенций, уровень овладения которыми выступает неоспоримым критерием качества полученного образования: 1) политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов; 2) компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Для того чтобы препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование должно «вооружать» молодежь такими межкультурными компетенциями, как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий; 3) компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и

общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К такому уровню общения относится владение несколькими языками, принимающее все более возрастающее значение; 4) компетенции, связанные с возникновением общества информации: владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе; 5) компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Комплекс ключевых компетенций представлен четырьмя компонентами компетенции: 1) составляющая – способы приема, хранения, оформления и передачи информации; 2) проектировочная составляющая – способы определения целей, ресурсов их достижения, действий, сроков; 3) классификации, абстрагирования, прогнозирования, систематизации, конкретизации; 4) составляющая – способы передачи информации и привлечения ресурсов других людей для достижения своих целей.

По мнению И.А. Зимней, ключевые компетенции – самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе [1, с. 36].

Так, результаты общего образования оценивают через сформированность основных, ключевых компетенций, определяющих способность человека жить в мире. Ключевые компетентности, необходимые для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в современном мире. Они приобретают сегодня особую значимость. И проявляются прежде всего в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации.

Однако применительно к специалисту с высшим образованием (выпускнику бакалавриата или специалитета), как уже было отмечено выше, используется терминология, заданная ФГОС ВО, и его профессиональная компетентность определяется уровнем сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, наиболее диагностируемыми из которых являются общекультурные компетенции, формируемые на базе ключевых. Диагностика же профессиональных компетенций происходит в ситуациях квазипрофессиональной или учебной деятельности, что не всегда обеспечивает ее объективность.

Нами выдвинуто предположение, что в ситуации образовательной деятельности оценка уровня сформированности ключевых компетенций позволит выявить потенциал развития личностного компонента личностно-профессиональной компетентности в дальнейшем. То есть рост уровня сформированности компетенций при освоении образовательных программ высшего образования является средством косвенной оценки уровня сформированности личностно-профессиональной компетентности, так как позволит оценить личностный компонент и его изменение (т. е. покажет интегрированный результат эффективности профессионального

отбора, осуществляемого на этапе подготовки абитуриентов, и профессиональной подготовки за период освоения образовательных программ).

Для изучения уровня сформированности ключевых компетентностей нами была составлена анкета, позволяющая оценить весовой вклад каждой из пяти ключевых компетенций (компетенции здоровьесбережения, гражданственности, общения, социального взаимодействия, информационно-компьютерных технологий (ИКТ)) в структуре профессиональной компетентности сотрудника УИС и врача. Кроме этого, респондентам было предложено оценить уровень сформированности этих компетенций у себя, а также обозначить динамику их прироста за период обучения в вузе.

В опросе приняли участие 85 человек, будущих сотрудников УИС (29 человек – курсанты 5-го курса, осваивающие образовательную программу «Психология служебной деятельности», 66 человек – курсанты 5-го курса, осваивающие образовательную программу «Правоохранительная деятельность», а также 50 слушателей ординатуры, осваивающих образовательную программу «Педиатрия».

На первом этапе исследования изучалось представление респондентов о структуре профессиональной компетентности сотрудника УИС и врача на основе ранжирования 5 ключевых компетенций, обеспечивающих жизнь человека в обществе в целом и в профессиях в системе «человек – человек». Результаты опроса представлены в табл.1 и на рис.1.

Из диаграммы видно, что в представлении респондентов о профессиональной деятельности сотрудника УИС первое место в структуре компетентности занимают компетентности здоровьесбережения, общения и гражданственности (см. табл. 1). В структуре самооценки ведущая роль принадлежит компетентности гражданственности, самое большое изменение также наблюдается у компетентности гражданственности.

Заметим, что эти данные не противоречат результатам, например, полученным в исследовании А.А. Мишина [5], в котором показано, что терминальные ценности курсантов и сотрудников УИС согласованы, в качестве приоритетной ими рассматривается ценность «здоровье» (а следовательно, и компетентность здоровьесбережения), оценивают свою профессиональную деятельность как очень здоровьезатратную. В нашем исследовании около 30 % респондентов, оценивая прирост этой компетентности, отметили ее изменение в негативную сторону, подчеркивая здоровьезатратность процесса еще на этапе профессиональной подготовки. Беседа с курсантами показала, что компетентность здоровьесбережения ими трактовалась как понимание ценности здоровья и его самооценка, а не как способность сохранять свое здоровье и здоровье коллег и осужденных в профессиональной деятельности посредством избегания здоровьезатратных ситуаций.

Таблица 1

Ключевые компетентности в структуре профессиональной компетентности сотрудников УИС и врачей-ординаторов

Вид ключевой компетентности	«Вес» компетентности (шкала 1–10), сотрудник УИС	Изменение компетентности за период обучения (шкала 1–10), сотрудник УИС	«Вес» компетентности (шкала 1–10), врач	Изменение компетентности за период обучения в вузе (шкала 1–10), врач
Компетентность здоровьесбережения	9,6	2,9	7,3	3,5
Компетентность гражданственности	8,1	3,3	7,0	2,8
Компетентность социального взаимодействия	6,7	3	8,7	3,4
Компетентность общения	8,9	3,4	9,7	3,7
Компетентность информационных технологий	7,8	2,7	8,2	3,2

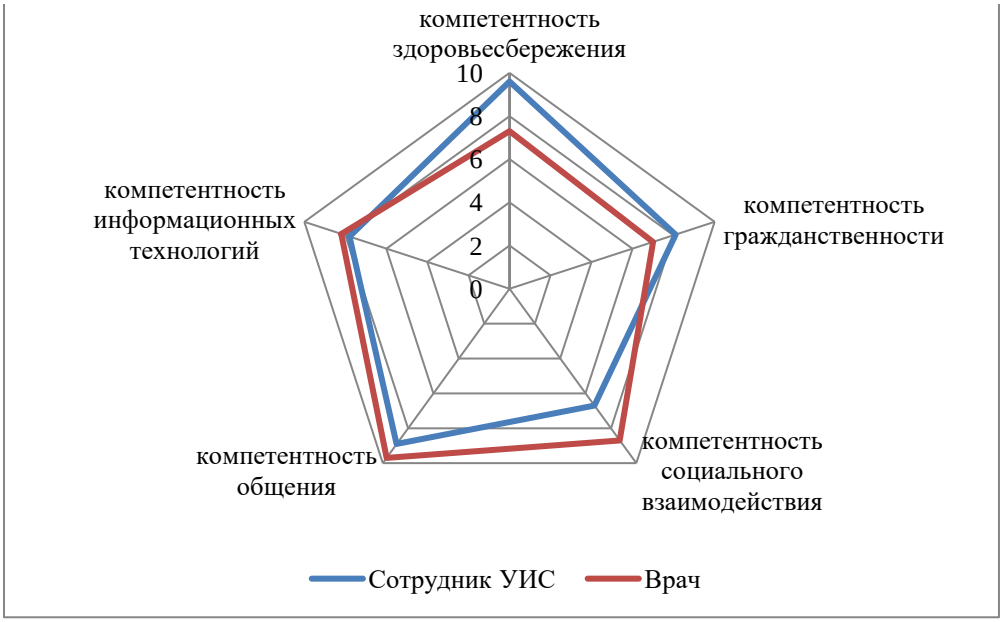


Рис. 1. Ключевые компетентности в структуре профессиональной компетентности сотрудников УИС и врачей.

Самый существенный прирост курсанты отмечают по отношению к компетентности общения и гражданственности, что вполне логично, так как в ходе обучения курсанты ведомственного вуза осуществляют и служебную деятельность, основная часть которой направлена на формирование позиции гражданина у будущего сотрудника УИС. В

исследовании Л.С. Качкиной показано, что социально-психологическая компетентность, рассматриваемая через призму определенной профессиональной деятельности, имеет свою особенность. Она обусловлена тем, что в процессе работы общение выступает не как обычная форма человеческого взаимодействия, а как категория функциональная [4].

Респонденты-ординаторы, оценивая весовой вклад каждой компетентности в структуру профессиональной деятельности врача (см. табл. 1), на первое место поставили компетентность общения и социального взаимодействия. Компетентность здоровьесбережения при ранжировании оказалась на 4-м месте, хотя ее прирост оценивается респондентами как самый существенный, что вполне логично для врачей, осваивающих соответствующую образовательную программу. Такое представление о влиянии ключевых компетентностей на общую картину профессиональной деятельности у ординаторов может быть связано с более глубоким пониманием компетентности здоровьесбережения как устойчивого личностного образования, которое складывается у человека в процессе жизни и профессиональной деятельности, выбор же компетентностей общения и социального взаимодействия как приоритетных обусловлен резко выраженной зависимостью эффективности профессиональной деятельности от сформированности умения общаться и правильно организовывать социальное взаимодействие.

Заметим, что будущие сотрудники УИС оценили несколько ниже вклад ИКТ компетентности в структуру профессиональной компетентности (7,8 балла ± 2,7) и ее прирост за время обучения по сравнению с ординаторами (8,2 балла ± 3,18). Различается и оценивание ее изменения в процессе обучения: ординаторы констатируют больший прирост этой компетентности. Возможно, эти цифры являются косвенным показателем применения ИКТ в образовательном процессе и говорят о недостаточном использовании преподавателями возможностей единой информационно-образовательной среды в ведомственном вузе.

На втором этапе исследования нами было проведено анкетирование, позволяющее оценить готовность респондентов к осуществлению профессиональной деятельности через оценку профессиональных умений, базирующихся на ключевых компетентностях.

Вопросы анкеты были распределены в соответствии с умениями, базирующимися на вышеназванных ключевых компетентностях.

На вопрос «Насколько Вы готовы к профессиональной деятельности после окончания института?» 90,1 % выпускников, будущих сотрудников УИС, отметили высокую степень готовности, характеризующуюся фразой «Готов полностью»; 85 % врачей-ординаторов из числа респондентов оценили свой уровень готовности к профессиональной практической деятельности как высокий.

Как видно из табл. 2, выпускники, будущие сотрудники УИС, отмечают наиболее высокий уровень сформированности профессиональных умений, базирующихся на ключевых компетентностях общения и социального взаимодействия, врачи ординаторы как наиболее сформированные определяют умения, базирующиеся на компетентностях общения и ИКТ.

Таблица 2

Профессиональные умения, характеризующие готовность сотрудников УИС к осуществлению профессиональной деятельности и их взаимосвязь с ключевыми компетентностями

Ключевые компетентности	Умения, характеризующие готовность сотрудников УИС к осуществлению профессиональной деятельности	Самооценка уровня сформированности умений (1–10)	Умения, характеризующие готовность врачей к осуществлению профессиональной деятельности	Самооценка уровня сформированности умений (1–10)
Компетентность здоровье-сбережения	Умение оказывать первую медицинскую помощь;	7,9	Профессионально-специализированные умения	8,9
Компетентность гражданственности	Умение соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина, принимать меры к восстановлению нарушенных прав	8,9	Не отражается в умениях ПК	
Компетентность социального взаимодействия	Умение оказывать содействие осужденным в подготовке к освобождению	9,0	Умение управлять персоналом	8,8
Компетентность общения	Умение находить с коллегами по работе компромиссы, принимать совместные решения в условиях различных мнений	9,0	Умение правильно вести коммуникацию (уровень коммуникативной культуры: общение с коллегами, пациентами, родственниками)	9,6
Компетентность информационных технологий	Умение правильно отражать результаты профессиональной деятельности в служебной документации	8,8	Умение вести медицинскую документацию	9,2

Рассматривая в качестве основного показателя зрелости специалиста уровень готовности к саморазвитию и самообразованию, респондентам было предложено оценить уровень сформированности

названной готовности. Курсанты ведомственного вуза оценили ее как 8,8; врачи-ординаторы – как 9,4. Эти данные отражают влияние особенностей профессиональной подготовки курсантов в условиях одновременного осуществления служебной деятельности. Так, К.В. Исаева отмечает, что образовательная среда вузов УИС имеет следующие черты: «все действия курсантов регламентированы внутренним распорядком дня вуза ФСИН и любое нарушение влечет за собой дисциплинарную ответственность; внутренний распорядок дня вуза ФСИН предполагает большое количество обязательных мероприятий, что сказывается на возможности курсантов заниматься самостоятельной работой...» [3].

Так, К.В. Исаева отмечает, что образовательная среда вузов УИС имеет следующие черты: «все действия курсантов регламентированы внутренним распорядком дня вуза ФСИН и любое нарушение влечет за собой дисциплинарную ответственность; внутренний распорядок дня вуза ФСИН предполагает большое количество обязательных мероприятий, что сказывается на возможности курсантов заниматься самостоятельной работой...» [3]. Поэтому направленность на саморазвитие в профессиональной деятельности у курсантов ведомственного вуза несколько ниже, чем у врачей-ординаторов. Обусловлен этот факт и тем, что в будущем курсанты видят себя в профессиональной деятельности прежде всего «сотрудником УИС» и только потом «юристом», «психологом» или другим профессионалом.

Таким образом, наше исследование показало, что диагностика ключевых компетентностей и динамики их изменения в процессе подготовки различных специалистов является обобщенным показателем, отражающим уровень сформированности профессиональных и профессионально-специализированных компетенций; адекватно отражает интегрированный результат профессиональной подготовки и потому может использоваться в качестве его скринингового показателя в ходе формирующего оценивания; соотношение ключевых компетентностей в структуре профессиональной компетентности специалиста является показателем уровня сформированности внутренней картины профессиональной деятельности у будущих специалистов.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32. с.
3. Исаева К.В. Особенности становления и развития профессионального мировоззрения сотрудников уголовно-исполнительной системы в ведомственных вузах // Вестн. ВГТУ. 2013. № 5-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stanovleniya-i-razvitiya-professionalnogo-mirovozzreniya-sotrudnikov-ugolovno-ispolnitelnoy-sistemy-v-vedomstvennyh (дата обращения: 18.11.2019)

4. Качкина Л.С. Психологические условия становления социально-психологической компетентности личности (на примере сотрудников уголовно-исполнительной системы) // Вестн. МГОУ. Сер. Психол. науки. 2009. № 2. С. 111–117.
5. Мишин А.А. Психологические особенности ценностных ориентаций сотрудников уголовно-исполнительной системы в процессе профессионализации // Молодой ученый. 2016. №19. С. 316–319. URL: https://moluch.ru/archive/123/33941/ (дата обращения: 18.11.2019)
6. Назаров В.И., Засобина Г.А. Становление личностно-профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях заочного обучения. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2010. 217 с.
7. Сергеев Г.А. Компетентность и компетенции в образовании. Владимир: Изд-во Владимирского гос. унта, 2012.
8. Якушев М.В. Компетенции и компетентность: о целях и преемственности современного образования // Уч. зап. ОГУ. Сер. «Гуманитарные и социальные науки». 2013. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-i-kompetentnost-o-tselyah-i-preemstvennosti-sovremennogo-obrazovaniya (дата обращения: 11.10.2019). URL: КиберЛенинка: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-i-kompetentnost-o-tselyah-i-preemstvennosti-sovremennogo-obrazovaniya).

KEY COMPETENCE AS AN INDICATOR OF PERSONAL AND PROFESSIONAL FORMATION OF GRADUATES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

I.I. Koryagina[1], L.V. Kuklina[2]

[1]Ivanovo State Medical Academy, Ivanovo
[2]Vologda Institute of Law and Economics Federal Penitentiary Service, Vologda

The role of key competencies in the formation of personal and professional competence of departmental universities graduates (on the example of doctors and employees of the penal system is examined. The dynamics of changes in key competencies in the process of mastering the educational program of higher education as an indicator of the formation of personal and professional competence of a future specialist is established. Correlation model of the key competencies of the doctor and the penitentiary system staff based on the ranking of their weight treasure in the structure of personality and professional competence is substantiated. The growth of selected competences in the process of development of the corresponding basic professional educational programs is determined on the basis of empirical studies.
***Keywords**: competence, key competences, health saving, personal and professional competence.*

Об авторах:

КОРЯГИНА Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, помощник ректора по качеству, доцент кафедры гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации (153012, РФ, Ивановская область, г. Иваново, Шереметевский пр-т, 8); e-mail: koryaginairina@mail.ru

КУКЛИНА Лариса Владиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры юридической педагогики и психологии, ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (160002, РФ, Вологодская область, г. Вологда, ул. Щетинина, д. 2); e-mail: kuklv@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2019. Выпуск 4(49). С.207-212

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.014

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ КОМПЛЕКСИРОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕЖВЕДОМСТВЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

А.Н. Костенко[1], Е.В. Борисова[2]

[1]Военная академия ракетных войск стратегического назначения
им. Петра Великого, Балашиха
[2]Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний, Москва

Рассмотрены проблемные аспекты организации и педагогического обеспечения подготовки специалистов по межведомственному взаимодействию, обладающих специальными компетенциями. Определена ведущая идея построения целостной системы подготовки и переподготовки специалистов разной ведомственной принадлежности в терминах комплексирования как степени согласованности содержательного контента между взаимодействующими элементами. Конкретизированы базовые и дополняющие принципы, составляющие основу разработанной концепции.

Ключевые слова: *межведомственное взаимодействие, комплексирование подготовки, базовые и специфические принципы.*

НовостиИтогом проведённого анализа текущего состояния деятельности органов государственного управления в сфере обеспечения устойчивого и безопасного развития Российской Федерации, а также возможностей её качественного совершенствования являются теоретико-методологические предпосылки для создания целостной системы подготовки специалистов по межведомственному взаимодействию с опорой на существующие организационно-технические, научно-методические разработки, имеющие место в разных министерствах и ведомствах [2; 10]. Эти предпосылки основываются на необходимости согласованного истолкования информационных объектов, а также сводных данных, обладающих свойствами неоднозначности (многозначности), противоречивости, объёмности. В повышении качества интерпретации и представления информативных материалов скрыты большие резервы роста эффективности работы специалистов по межведомственному взаимодействию. Высокая надёжность истолкования данных достигается в сочетании различных алгоритмов обработки в рамках одной задачи, что обеспечивает выработку однозначно воспринимаемого решения [7].

Подготовке специалистов по межведомственному взаимодействию не всегда уделялось достаточного внимания. Этот вопрос обострялся в периоды истории, когда государству требовалась максимальная концентрация усилий и слаженность действий. Нормативно-правовая база лишь регламентирует деятельность в части оперативного анализа различных ситуаций и прогнозирования развития обстановки, в том

числе по выработке предложений и принятию соответствующих решений руководителями высшего звена в зоне своей ответственности [8].

В октябре текущего года премьер-министр РФ Дмитрий Медведев поручил в десятидневный срок решить вопрос с единообразным регулированием в части установления приаэродромных территорий для аэропортов Московского авиационного узла. Чиновники объяснили задержку исполнения поручений существующими нормативно-правовыми актами. Это лишний раз убедило премьера, насколько актуально задействование механизма регуляторной гильотины для ликвидации мешающих административных барьеров. «Это бесконечный бюрократический поток информации, в котором каждое ведомство по-своему право, а хозяйствующий субъект соблюдает те или иные правила, причём вне зависимости от того, что хозяйствующие субъекты занимаются одним и тем же», – заявил Медведев [6].

Структурно-функциональный анализ отечественной системы межведомственного взаимодействия на базе рассредоточенных ситуационных центров с позиции обеспечения качества взаимодействия свидетельствует о том, что обработка большого количества разнородных данных приводит к увеличению времени на подготовку документов для принятия решений и – как следствие – к снижению эффективности межведомственного взаимодействия [5; 8]. Системообразующим фактором организации межведомственного взаимодействия является подготовка квалифицированных кадров, участвующих в решении совместных задач и обладающих специальным набором компетенций. Результаты проведённых исследований и экспериментов свидетельствуют, что переподготовка и повышение квалификации сотрудников непосредственно в ведомственных структурных подразделениях организуется и проводится в основном в традиционных формах: инструктажи, совещания, обмен опытом на «круглых столах», посещения открытых занятий [4]. Однако для повышения качества исполнения возложенных задач специалисты по межведомственному взаимодействию должны иметь возможность движения не только по вертикали, но и перемещения по горизонтали (назначения на должности в других сферах деятельности министерств и ведомств). По сложившейся практике высшие руководители – участники взаимодействия – имеют возможность передачи (в определённой степени) ответственности организациям (ведомствам) – партнёрам. Именно это обстоятельство обусловливает «слабость» и недостаточное качество принимаемых решений в «пограничных» областях [4; 7].

Проведённый анализ теоретических и исследовательских работ показал, что в них практически не рассматриваются вопросы содержания подготовки специалистов различных министерств и ведомств в интересах решения общих задач в смежных – «пограничных» – областях. Данная проблема недостаточно исследована в части осмысления принципов, положенных в основу целостной системы подготовки таких специалистов [3]. Установлено, что снижение эффективности взаимодействия

специалистов обусловлено двумя группами обстоятельств [4]:

1-я группа связана с недостаточным уровнем идентичности (единого понимания) в разных ведомствах организационно-педагогических вопросов подготовки специалистов как по содержанию, так и по организации формирования специальных компетенций;

2-я группа обусловлена необходимостью разработки педагогических технологий, ориентированных на владение методами сочетания и объединения информации, включающих критерии селекции и позволяющих формировать оптимальную структуру и объём выходных документов, например, из баз данных ситуационных центров, часто с дублирующими сведениями.

В качестве нового направления разрешения обозначенной педагогической проблемы предложена идея комплексирования применительно к организационному, дидактическому и нормативно-правовому обеспечению подготовки специалистов по межведомственному взаимодействию. Термин «комплексирование» в исследовании рассматривается *качественно* – как форма контентного сочетания – и *количественно* – как степень согласованности содержательного контента между взаимодействующими элементами с целью получения решения по одному вопросу.

С целью содержательного уточнения понятия «комплексирование подготовки специалистов по межведомственному взаимодействию» проведён терминологический сравнительно-сопоставительный анализ, результатом которого является авторская дефиниция. Комплексирование подготовки специалистов по межведомственному взаимодействию – степень качественной и количественной согласованности содержательного контента между взаимодействующими элементами образовательной системы в трёх аспектах: организационном, методическом и нормативно-оценочном.

При построении концепции установлены принципы организации подготовки специалистов, относящихся к различным ведомствам. Определено, что наряду с основополагающим принципом системности следует основываться на следующих *базовых* принципах: научности, прогностичности, диагностичности, конкретизированных с учётом специфики предмета исследования, и *дополняющих* – организационной непротиворечивости, ресурсного обеспечения, активности, прецедентности и последовательных приближений.

Принцип научности нуждается в конкретизации, так как в общем виде он ориентирован на научную обоснованность организационных условий, технологий и оценки результатов. Соблюдение принципа научности подразумевает комплекс мероприятий, обеспечивающий обновление системных характеристик образовательного процесса, опирающихся на идеи комплексирования при формировании специальных компетенций и готовности к профессиональной деятельности,

Принцип прогностичности определяет условия разработки и использования дидактического сопровождения процесса подготовки как комплексной системы, определяющей возможные тактические и

стратегические действия преподавательского состава и обучающихся. Необходимость конкретизации принципа прогностичности обусловлена комплексным использованием разнообразной информации, получаемой от внешних (работодателей) и внутренних (образовательной организации) систем мониторинга. В основе реализации этого принципа лежит основная надзорная функция комплексирования подготовки специалистов по межведомственному взаимодействию.

Принцип диагностичности ориентирован на соблюдение целей комплексирования подготовки специалистов по межведомственному взаимодействию и адекватное использование диагностического инструментария. Необходимо уточнить в оперативной и стратегической перспективе, то есть конкретизировать принцип с помощью целевых критериев и показателей, включаемых в модель специалиста.

Принцип организационной непротиворечивости определяет место и роль комплексирования подготовки в оперативном управлении с целью получения результатов в строго определённые и контролируемые моменты реализации образовательного процесса, обусловленного чётким исполнением учебных планов, графиков, методов по установленным срокам комплексирования текущей и результирующей информации в терминах компетенций.

Принцип ресурсного обеспечения предусматривает создание комплексов материальных, кадровых и информационных ресурсов. Преподавательский состав обеспечивает формы, технологии, средства формирования и контроля компетенций, обучающиеся – распознание своих ценностей, способностей, усилий на самореализацию, поиск, отбор, сравнение, оценку информации для профессионального развития [1; 10].

Принцип активности предполагает влияние на систему управления качеством подготовки специалистов и её субъектов (обучающиеся, преподавательский состав, работодатели) на разных этапах образовательного процесса, что обеспечивает возможность формировать своевременные управляющие воздействия. Принцип обеспечивает готовность руководителей образовательных программ и преподавательского состава комплексно проектировать, организовывать, проводить и оценивать процесс комплексирования подготовки востребованных специалистов. Инициирование у обучающихся предпосылок к активному восприятию действий преподавателя – «это путь формирования творческой личности, способной к переориентации из объекта в субъект управленческих воздействий» [11].

Принцип прецедента состоит из изучения эталонного элемента образовательной системы (программы подготовки, дисциплинарного модуля, педагогических условий, дидактического приема и т.д.), анализа аналогичного существующего (разрабатываемого) фрагмента и его трансформации средствами введения новых форм, критериев, признаков, придающих синергетический эффект развитию профессиональных качеств. Признаком может служить количественный, реже качественный, но кодированный показатель. Так, количественный признак – число входящих

документов, сводок, а качественный, например, знак (положительным значениям соответствует код +1, отрицательным – код –1). Или качественным признаком может быть наличие формируемой компетенции: 0 – не проявляется, 1 – проявляется, 2 – проявляется в высшей степени. Данный принцип включает критерий селекции, позволяющий создавать оптимальную (при этом динамическую) структуру образовательного процесса и строить прогнозные модели с желаемыми характеристиками.

Принцип последовательных приближений означает наличие нескольких уровней в системе дополнительного профессионального образования. Он реализуется не только через повышение квалификации (формальное образование), но и через неформальное обучение в ходе мероприятий оперативной подготовки, в рамках профессионально-должностной подготовки, несения дежурства в ситуационных центрах, стажировках, в ходе самостоятельной подготовки [1; 12]. Требования, предъявляемые к специалистам по межведомственному взаимодействию, обусловлены дрейфом решаемых в повседневной деятельности задач. Например, задача направленного поиска сводится к выявлению заданной информации горизонтального уровня: в своём ведомстве, затем в родственных, далее в силовых межведомственных, гражданских или вертикального направления (в подразделении, управлении, ведомстве, регионе, стране). При этом происходит комплексирование методов по форме сочетания и проведения поиска в определенной последовательности. Одновременно на разных этапах поиска и обработки происходит выявление погрешностей (систематических и случайных). Принцип последовательных приближений в равной степени можно отнести к разным этапам осуществления образовательного процесса: проектирование необходимого и достаточного модульного состава в единой структуре образовательных программ; варьирование организационных форм; создание конфигурации дидактического обеспечения в оптимальном варианте для конкретного контингента обучающихся; планирование мониторинговых наблюдений в ходе образовательного процесса и в служебной деятельности специалистов, завершивших программу обучения.

По своему характеру будущая деятельность рассматриваемой группы специалистов – это работа в составе коллектива (рабочей межведомственной группы). Именно коллективный характер требует сплочённости, слаженности и согласованности действий. Интеграция ведомственных образовательных структур предполагает координацию их совместных усилий для создания единого образовательного пространства подготовки специалистов на базе единой педагогической концепции. В настоящее время они разобщены и придерживаются в большей степени внутриведомственных, чем государственных интересов. Совокупность рассмотренных принципов обеспечит целостность системы комплексирования подготовки специалистов по межведомственному взаимодействию, владеющих заданным спектром специальных компетенций, с целью быстрого и однозначного решения поставленных служебных задач.

Список литературы

1. Азарова Р.Н., Петров В.Л. Исследование основных тенденций развития дополнительного профессионального образования в контексте компетентностного подхода // Вестн. Твер. гос. ун-та Сер. Педагогика и психология. 2015. № 1. С. 58–71.
2. Гаганова Н.А. Концепция разделения властей и идея субсидиарности // Государство и право. 2003. № 3. С. 88–91.
3. Ильязова М.Д., Панарина С.С. Совместная учебная деятельность взрослых слушателей программ повышения квалификации: сущность, структура, условия эффективности // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2017. № 1. С. 53–57.
4. Костенко А.Н. Педагогическая Концепция комплексирования подготовки специалистов по межведомственному взаимодействию в сфере обеспечения военной безопасности РФ. М. ВАГШ ВС РФ, 2019. 206 с.
5. Костенко А.Н., Ямпольский С.М. Межведомственное взаимодействие. Актуальные вопросы подготовки кадров и некоторые пути их решения. М.: ВАГШ ВС РФ, 2019. 97 с.
6. Кузьмин В. «Медведев: Границы приаэродромных территорий должны быть определены» / Рос. газета. № 7989. 15.10.2019.
7. Лихоносов А.Г., Лобанов И.Г. Межведомственное взаимодействие в интересах военной безопасности Российской Федерации. М.: ВАГШ ВС РФ, 2011. 186 с.
8. Махнин В.Л., Селиванов А.А., Кибакин М.В., Макарчук И.Л. Основы аналитической работы в сфере управления обороной государства: военно-теоретический труд. М: ВАГШ ВС РФ, 2016. 303 с.
9. Скляров И.Ф. Система – системный подход – теория систем. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 178 с.
10. Смагин В.А., Шерстобитов С.А. Оценивание длительности и количества информационной работы в цикле управляющей сети // Информация и космос. 2016. № 1. С. 75–79.
11. Харлов М.А. Историко-логические предпосылки возникновения рефлексивного подхода к управленческим функциям // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. Вып. 4. С. 192–200.
12. A Guide to the Business Analysis Body of Knowledge® (BABOK® Guide) version 3.0, International Institute of Business Analysis, Toronto, 2015. P. 514.

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF COMPLEXING THE TRAINING OF SPECIALISTS IN INTERDEPARTMENTAL INTERACTION

A.N. Kostenko[1], E.V. Borisova[2]

[1]Peter the Great Military Academy of Strategic Rocket Forces, Balashikha
[2]Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow

The article discusses the problematic aspects of the organization and pedagogical support of the training of specialists in interagency cooperation with special competencies. The leading idea of building a holistic system of training and retraining of specialists of different departmental affiliations, in terms of integration, as the degree of consistency of the content between interacting elements, is determined. The basic and complementary principles that form the basis of the developed concept are specified.
***Keywords**: interdepartmental interaction, integration of training for further work, basic and specific principles.*

Об авторах:

КОСТЕНКО Алексей Николаевич – кандидат военных наук, соискатель ученой степени по 1ОАК Военной академии РВСН им. Петра Великого (143900, г. Балашиха, ул. Карбышева, 8); e-mail: masterlotus@mail.ru

БОРИСОВА Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФКУ «НИИ ФСИН России» (125130, Москва, Нарвская ул., 15а, стр.1), e-mail: elenborisov@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2019. Выпуск 4(49). С.213-219

УДК 378.18.036

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Е.Г. Милюгина, Т.А. Степанова

Тверской государственный университет

Анализируется роль внеучебной деятельности в культурной жизни высшего учебного заведения. Обобщается законодательный и научный опыт дефиниции понятия *внеучебная деятельность* применительно к вузу. Систематизированы возможности внеучебной деятельности как педагогического ресурса развития эстетической культуры обучающихся. Выявлены ведущие направления работы по развитию эстетической культуры обучающихся в условиях внеучебной деятельности.
Ключевые слова: *высшее образование, внеучебная деятельность, эстетическая культура личности, воспитательная работа с обучающимися.*

Современная высшая школа уделяет значительное внимание проблеме организации и содержательного наполнения внеучебной деятельности студентов. Лучшие университеты мира (Оксфордский, Кембриджский, Стэндфордский) используют внеучебную работу со студентами для всемерного решения задач их личностного роста [15, с. 57]. Сущность внеучебной деятельности студентов, по мнению исследователей, наиболее чётко сформулирована в нормативных документах университетов США [1]. Так, в Гарварде и Принстоне она предполагает не только «активное развитие <студентами> своих талантов, включая занятия музыкой, танцами, театральные постановки, спортивные состязания, журналистику и коммунальное обслуживание», но и воспитание «умения реально использовать получаемые знания для решения жизненных проблем» [3, с. 56].

В Российской Федерации понятие внеучебной деятельности в вузе закреплено на законодательном уровне. Согласно актуальному для отечественной высшей школы Стандарту организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования, утверждённому на заседании Совета Министерства образования и науки РФ по делам молодёжи с участием членов президиума Российского союза ректоров 4 сентября 2015 г., внеучебная деятельность – это совокупность разнообразных видов и форм воспитательной работы с обучающимися, проводимой за рамками учебных занятий [10]. Таким образом, внеучебная деятельность призвана быть полноценным педагогическим ресурсом воспитания, культуризации и социализации студентов, не менее продуктивным, чем деятельность учебная.

Приведённая принципиальная установка Стандарта побуждает исследователей и педагогов высшей школы к уточнению содержания внеучебной деятельности и разработке оптимальных моделей и технологий её организации. Какие концепты видятся исследователям ключевыми в феномене внеучебной деятельности? Проанализируем современные подходы к решению данной проблемы.

Сторонники традиционного подхода к внеучебной деятельности студентов акцентируют внимание на профессионально-пропедевтическом концепте. Так, О.В. Филатова, Ю.В. Ильина и Е.Г. Семёнова рассматривают внеучебную деятельность в контексте профессиональной социализации будущего специалиста, считая её целью «формирование у студентов гражданской позиции, сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, выработку навыков конструктивного поведения на рынке труда» [12, с. 328]. Г.Л. Иванайская отмечает положительное влияние участия во внеучебной работе на дальнейшую профессиональную деятельность студента [5, с. 116]. Сторонников социально-педагогического подхода более интересует концепт саморазвития и социализации личности. Так, Г.П. Иванова и О.К. Логвинова связывают внеучебную деятельность с «целенаправленным использованием возможностей социальной среды как дополнительного педагогического средства воздействия на личность студента, обеспечением условий эффективного социального воспитания, творческой самореализации, формирования социальной активности, успешного социального развития личности» [6, с. 21]. Ф.Д. Симбирякова рассматривает внеучебную деятельность как систему совместной работы студентов и педагогов в пространстве социально-педагогической воспитывающей среды, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию обучающихся [8, с. 78]. На всестороннее развитие личности ориентирована трактовка внеучебной деятельности, предложенная С.К. Бековой и М.Ю. Кашариным, предполагающая самые разные формы и сферы личностной активности, включая «участие в студенческих организациях, социально значимых проектах и научно-исследовательской деятельности» [2, с. 326]. Г.А. Шайхутдинова и Е.В. Новикова ведущей функцией внеучебной деятельности считают формирование благоприятной воспитательной атмосферы – культурной среды вуза [14, с. 39].

Таким образом, исследователи связывают основные функции внеучебной деятельности с формированием культурно-образовательного пространства для всестороннего развития и культуризации студентов, включая их профессиональное и экстрапрофессиональное личностное развитие, в том числе творческое и эстетическое.

Не менее важно исследовать отношение студентов к внеучебной работе и принимать во внимание их ожидания. По наблюдениям Т.Ц. Дугаровой и И.Ж. Шахмаловой, студенты преимущественно оценивают внеучебную работу как социально значимую, как неотъемлемую часть студенческой жизни и готовы в ней участвовать [4, с. 209]. С.К. Бекова и М.Ю. Кашарин по результатам проведённого мониторинга выделяют три группы ценностных ожиданий студентов от внеучебной деятельности: получение навыков и компетенций, расширение социальных связей и профессионально-коммуникативный задел для будущей карьеры; активное наращивание социального капитала в рамках взаимодействия студентов разных курсов и направлений подготовки; возможность

решить проблемы выбора направления обучения и профориентации, связи учебы и последующей работы [2, с. 333–334]. Наряду с декларируемой востребованностью внеучебной активности Ю.О. Обухова и А.Г. Танова выявляют слабую включённость обучающихся в студенческие организации при выдвижении ими высоких требований к организационной деятельности вуза [7, с. 174]. Подобные противоречия выявлены нами и в сфере внеучебной студенческой работы в Тверском государственном университете. Причиной такого положения дел мы считаем бытующие представления, согласно которым студент вуза трактуется исключительно как покупатель образовательных услуг, а университет – как место покупки данных услуг, что нивелирует значение внеучебной деятельности. Мы полагаем, что такое редуцированное понимание роли высшего образования в обществе может привести к разрушительным последствиям, поскольку вуз должен оставаться не только местом получения высшего образования, но и важнейшим социальным институтом, знаком воспитанности, высокой культуры, интеллигентности, компетентности, что требует оптимизации внеучебной работы.

Нас в настоящем исследовании интересует вопрос о том, каким образом внеучебная деятельность может способствовать развитию эстетической культуры личности студентов. База для разработки такой программы в отечественной науке заложена. Определены условия продуктивной организации внеучебной деятельности в вузе, включающие профессиональное и творческое сотрудничество преподавателей и студентов, интеграцию учебной и внеучебной активности, призванную обеспечить совершенствование наработанных на учебных занятиях компетенций в условиях внеучебных проектов; организацию системы контактов, ориентированных на формирование ценностного отношения к культурному многообразию [9, с. 381]. Сформулированы и основные принципы внеучебной деятельности в вузе, включая принципы гуманистической направленности (условия для раскрытия человеческого потенциала личности); воспитывающей среды (условия для самореализации личности в различных сферах деятельности); сотрудничества и взаимодействия (общность преподавателей и студентов); профессиональной направленности (направленность на профессию на основе компетентностного подхода); сочетания коллективной и индивидуальной работы (учет способностей и интересов студентов); регионализации (использования культурного наследия региона в работе со студентами) [13, с. 78].

Программа внеучебной эстетической деятельности разрабатывается нами в рамках студии вокала при Тверском государственном университете (ТвГУ). Проанализируем ресурсы вуза в плане организации студийной работы студентов. Целью воспитательной работы в ТвГУ является создание благоприятных условий, содействующих развитию социальной и культурной компетенции личности выпускника –личности, готовой к раскрытию творческого потенциала, физически и духовно развитой, ориентированной на лучшие традиции отечественной и мировой культуры и

гражданские ценности. Основными направлениями внеучебной деятельности вуза являются формирование компетентности в духовно-нравственной сфере, сфере общения, самосовершенствования, саморазвития и социального взаимодействия, культурно-досуговой сферы [11].

В этом культурно-образовательном контексте специфика организации и функционирования студии вокала при ТвГУ сводится к тому, что, с одной стороны, студия представляет собой форму инициативного объединения как такового, а с другой – выступает составной частью высшей школы. Одна из характерных черт студенческого студийного объединения – это разнообразие его деятельности, что обусловлено рядом причин: во-первых, студенчество как молодёжная субкультура характеризуется потребностью в ролевом освоении социокультурного пространства; во-вторых, разнообразие студийной деятельности студенческой молодёжи задаётся высоким интеллектуальным потенциалом и когнитивными возможностями образовательной среды вуза [1, с. 87]. Студенту помимо прочего важно чувствовать себя частью большой общности, субъектом, преобразующим вокруг себя социокультурное пространство.

В результате исследования научной литературы и анализа ожиданий студентов мы сформулировали определение ключевого понятия: под эстетической культурой личности мы понимаем системное явление, включающее в себя единство и взаимодействие эстетических знаний, свойств, потребностей личности, основанное на ценностных личностных ориентациях и направленное на реализацию глубинного личностного потенциала в условиях процесса социализации. В структуре эстетической культуры личности мы на основе учения о компетенциях выделили следующие компоненты: когнитивный (знания об эстетической культуре, эстетические качества / свойства личности), мотивационно-потребностный (эстетические потребности личности), ценностно-смысловой (ценностные ориентации личности: эстетические идеалы, принципы и нормы), деятельностно-практический (готовность личности к практической эстетической деятельности и целенаправленное и осмысленное формирование опыта такой деятельности).

При определении конкретных направлений нашей работы мы соотнесли ожидания студентов от студийной работы и возможности внеучебной деятельности в качестве педагогического ресурса развития их эстетической культуры. Представим их более подробно.

Когнитивный компонент эстетической культуры личности включает в себя прежде всего процессы получения новых культурологических знаний, их систематизацию, обобщение и осмысление. Эстетические качества (свойства) личности непосредственно связаны с наличием у студента знаний об эстетической культуре истории и современности. В данном сегменте педагогический ресурс развития эстетической культуры личности заключается в том, что педагог в рамках внеучебной работы призван способствовать пополнению культурологических и

эстетических знаний обучающихся, благодаря чему культурный кругозор студентов будет расширен, что соответствует запросам самих студентов. Педагог в рамках внеучебной деятельности более свободен в выборе формы преподнесения знаний. Если требования учебной деятельности могут порой сковывать педагога, вынужденного ограничивать преподаваемый материал конкретными планами и сроками отчётности, то во внеучебной деятельности необходимость в оценивании отпадает; на первый план выходит процесс общего замысла, дела, совместного созидания. Во внеучебной деятельности нами выявлено больше возможностей уделить время тому, что интересно и актуально как для педагога, так и для обучающегося. Поэтому возникает возможность уделить внимание изучению наиболее заметных явлений современной культуры. Таким образом, студент в рамках внеучебной деятельности, расширяя свой культурологический кругозор и участвуя в культурных мероприятиях, имеет больше возможностей для формирования культурноориентированных оснований мышления.

Говоря о мотивационно-потребностном компоненте эстетической культуры личности, следует отметить, что эстетические потребности личности, с одной стороны, вытекают из приобретаемых культурологических знаний, а с другой – культивируются опытом практической творческой деятельности, на которую и ориентированы интересы студийцев. Мотивационно-потребностный компонент предполагает наличие разносторонних эстетических интересов и потребностей, индивидуальных предпочтений, а также развитую эмоциональную отзывчивость к эстетическим сторонам жизни, к искусству. В рамках внеучебной деятельности педагог располагает более широкими ресурсами для непосредственного взаимодействия со студентами, для личного общения, которое, в свою очередь, даёт обучающимся более широкие возможности для преодоления внутренних противоречий, затруднений как в профессиональном самоопределении, так и в формировании собственного эстетического вкуса. Взаимодействие студентов с педагогом и между собой во внеучебной деятельности побуждает студента проявлять субъективную позицию в осуществлении выбора содержания, методов, форм самообразования, дает возможность более глубокого самопознания, осознания себя как культурной личности, а также открывает более широкие возможности для развития эмоциональной отзывчивости.

Ценностно-смысловой компонент эстетической культуры личности подразумевает ценностные ориентации личности. Отношение к искусству как к ценности, умение выделить настоящее культурное явление в большом потоке массовой культуры, обладание «эстетической интуицией» – те качества, культивация которых происходит во внеучебной деятельности. Прямой и откровенный диалог с педагогом о современных веяниях искусства, о том, как отличить истинные ценности от мнимых, о том, чьи труды, какая музыка, поэзия и проза, какая научная литература повлияли на становление педагога, передача

личного опыта способствуют укреплению эстетических идеалов, принципов, норм. У студентов имеется возможность дополнить представление о культуре как о ценности, развивается умение оценивать художественное произведение в единстве содержания и формы. Педагогический ресурс развития ценностного компонента эстетической культуры личности во внеучебной деятельности заключается также в дополнении представлений о культуре как о ценности, что неизменно развивает культуру мышления.

В отношении деятельностно-практического (поведенческого) компонента эстетической культуры личности стоит отметить, что он включает в себя не только эстетическую деятельность личности, но и ее стремление развивать те или иные художественные способности. Педагогический ресурс развития поведенческого компонента эстетической культуры личности в рамках внеучебной деятельности видится нам в участии в художественно-творческой деятельности вуза, города, области, страны, а также в освоении новых для себя видов творческой деятельности. Внеучебная работа даёт возможность развития организаторских качеств, креативности, коллективной деятельности, так востребованных современными студентами. Во внеучебной работе представляется логичным сочетать различные формы и методы овладения культурой – комплементарность. Более того, практическая творческая деятельность (если даже это продукт индивидуального творчества) – это продукт диалога, впечатлений, обмена, общения, диалога.

Таким образом, внеучебная деятельность открывает перед руководителем студии вокала широкий спектр возможностей, позволяющий развивать эстетическую культуру личности студентов. Студентам студийная работа, ориентированная на концертно-фестивальную активность, представляет культурно-образовательное пространство всестороннего развития, включая творческий рост. Эти ориентиры соответствуют ценностным ожиданиям студентов по формированию в процессе студийной работы творческих компетенций, наращиванию социального капитала и решению проблемы профориентации, адаптации к жизни в обществе. Однако для успешной реализации данного замысла необходима специальная программа. Ее содержание и апробация будут представлены в нашей следующей публикации.

Список литературы

1. Айнутдинова И.Н. Студенческие клубы учащейся молодёжи в США как фактор их социального воспитания: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2004. 177 с.
2. Бекова С.К., Кашарин М.Ю. Не для школы, а для жизни мы учимся: как студенты оценивают роль внеучебной работы // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2018. № 4. С. 324–335.
3. Внеучебная деятельность в высшей школе: зарубежный опыт: науч.-метод. пособие / под общ. ред. Р.У. Богдановой. СПб.: Информатизация образования, 2005. Вып. 6. 94 с.
4. Дугарова Т.Ц., Шахмалова И.Ж. Внеучебная деятельность как средство успешной адаптации первокурсников // Уч. зап. Курск. гос. ун-та. 2015. № 4 (36). С. 207–212.

5. Иванайская Г.Л. Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента: дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 2010. 216 с.
6. Иванова Г.П., Логвинова О.К. Внеучебная деятельность современного вуза в контексте социально-педагогического подхода // Вестн. Нижневарт. гос. ун-та. 2017. № 3. С. 21–25.
7. Обухова Ю.О., Танова А.Г. Внеучебная деятельность студентов в современном университете: интересы и ожидания (на примере студентов СПбГПУ) // Науч.-техн. вед. СПбГПУ. Сер. Гуманит. и общественные науки. 2016. № 4 (255). С. 168–175.
8. Симбирякова Ф.Д. К вопросу об организации внеучебной деятельности студентов // Мир науки, культуры, образования. 2000. № 6-1. С. 78–80.
9. Сираева М.Н. Внеучебная деятельность в контексте культурологической подготовки студентов гуманитарного профиля // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. Вып. 3. С. 378–383.
10. Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования, утвержденный на заседании Совета Министерства образования и науки РФ по делам молодежи с участием членов президиума Российского Союза ректоров 4 сентября 2015 г. (протокол №ДЛ-34/09пр) // Официальный сайт Тверского государственного университета [электронный ресурс]. URL: https://www.tversu.ru/structure/uvr/docs/standart_vd.pdf (дата обращения: 28.10.2019).
11. Управление по внеучебной работе и социальным вопросам // Тверской государственный университет: официальный сайт [электронный ресурс]. URL: https://www.tversu.ru/structure/uvr/ (дата обращения: 28.10.2019). Загл. с экрана.
12. Филатова О.В., Ильина Ю.В., Семенова Е.Г. Внеучебная деятельность в вузе как условие формирования ключевых компетентностей у выпускников социального факультета // Уч. зап. Орлов. гос. ун-та. Сер. Гуманит. и социальные науки. 2010. С. 327–334.
13. Шаипова А.Я. Формирование готовности преподавателей вуза к внеучебной работе со студентами (на примере реализации функций куратора в педвузе): дис. … канд. пед. наук. Тюмень, 2010. 211 с.
14. Шайхутдинова Г.А., Новикова Е.В. Моделирование студенческой внеучебной деятельности как составляющей профессиональной подготовки студентов // Казан. пед. журн. 2013. № 5. С. 36–43.
15. Anderson D.M. Service-Learning as Personal and Social Transformation // Воспитательная деятельность в вузе: проблемы, эффективность, качество: м-лы. междунар. науч.-практ. конф. Воронеж: Научная книга, 2013. Ч. 1. С. 51–57.

EXTRACURRICULAR ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL RESOURCE FOR FORMING THE STUDENTS' AESTHETIC CULTURE

E.G. Milyugina, T.A. Stepanova

Tver State University, Tver

The article considers the importance of extracurricular activities for the cultural life of a higher educational institution. The legislative and scientific experience of the formulation of the definition of the concept of «extracurricular activities» in relation to the university is summarized. The authors regularize the possibilities of extracurricular activities as a pedagogical resource for forming the students' aesthetic culture and identify its leading directions.
***Keywords**: extracurricular activities, aesthetic culture of personality, educational work with students.*

Об авторах:

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

СТЕПАНОВА Татьяна Александровна –магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: dishi_rovney@mail.ru

УДК 159.954.4

ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

А.Л. Сиротюк[1], Ю.С. Думиникэ[2], А.С. Сиротюк[2]

[1]Тверской государственный университет, Тверь
[2]Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова, Тверь

Рассматривается проблема внедрения средств и приёмов теории решения изобретательских задач в образовательный процесс вуза для развития творческого мышления обучающихся. Предполагается, что использование приёмов теории решения изобретательских задач будет способствовать развитию не только творческого мышления, но и формированию навыков принятия креативных решений.
Ключевые слова: *универсальные приемы теории решения изобретательских задач, обучающиеся вуза, творческое мышление, решение креативных задач.*

Стремительные изменения в современном обществе обусловливают социальный заказ высшей школе на подготовку специалистов, способных к творческому решению научных, социальных и производственных задач.

В.В. Путин, выступая на XIX Всемирном фестивале молодёжи и студентов, говорил о том, что «конкурентные преимущества получат те люди, которые не просто обладают набором интересных и важных знаний, а обладают тем, что сегодня называют softskills – и креативным, и плановым, и другими видами мышления». *Творческое (креативное) мышление* называют ещё дивергентным (расходящимся), так как оно способно продуцировать множество решений одной задачи. Также без творческого мышления невозможно осуществление «переноса акцента с передачи готовых знаний на организацию совместной познавательной деятельности», что особенно актуально для современного образования [7, с. 259].

Современному вузу необходимы технологии, формирующие у обучающихся умение находить эффективные пути достижения целей и умение креативно решать поставленные задачи. Одной из наиболее подходящих, с нашей точки зрения, основ для разработки технологии развития творческого мышления студентов является теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), начало которой было заложено Г.С. Альтшуллером [1].

Стоит отметить, что в обучении детей дошкольного и школьного возраста приемы ТРИЗ успешно применяются с прошлого века, однако в образовательный процесс вузов не внедрены на достаточном уровне, несмотря на то что их можно использовать как методологическую основу для преподавания различных дисциплин [2]. Например, В.Д. Бердоносов и А.Р. Куделько разработали 5-этапную концепцию внедрения ТРИЗ-педагогики в вуз и успешно апробировали её в государственном техническом университете г. Комсомольска-на-Амуре [3].

ТРИЗ включает в себя множество универсальных приёмов развития творческого мышления студентов, которые можно применять в преподавании дисциплин различного профиля. В качестве примера приведём некоторые из них.

Приём «Конструктор» предназначен для разработки заданий двух типов: 1) спрогнозировать возможные последствия по заданной причине; 2) спрогнозировать возможные причины по заданному следствию. (табл. 1, 2, 3).

Таблица 1

Конструктор № 1

Было	Стало	Изменилось
+	+	**?**
+	**?**	+
?	+	+

Опорные слова для синтеза заданий:

что будет, если…; что следует из того, что…; какой вывод можно сделать из того, что…; закончите фразу…; при каком условии…

Таблица 2

Конструктор № 2

	Событие или состояние № 1 (причина)		Событие или состояние № 2 (следствие)
Если	+	то	?
	?		+

Таблица 3

Пример задания по математике

	Событие или состояние № 1 (причина)		Событие или состояние № 2 (следствие)
Если	в треугольнике есть прямой угол	то	?

Задание: Закончите утверждение: «Если в треугольнике прямой угол, то …». Какие выводы можно сделать, выяснив, что треугольник имеет прямой угол?

Приём «Совмещение противоположностей» направлен на разработку заданий с совмещением противоположных элементов в одном объекте (табл. 4).

Таблица 4

Вид конструктора

Элемент (объект)	Совмещённые противоположности	Способ совмещения
+	+	?
?	+	+
+	?	+

Скрывая одну часть и предъявляя остальные, можно получить три типа заданий.

Пример задания по математике (табл. 5).

Таблица 5

Пример задания по математике

Элемент (объект)	Совмещённые противоположности	Способ совмещения
?	Круг и прямоугольник	Сверху круг, спереди прямоугольник

Приём «Шесть шляп мышления». Учебная группа распределяет «шляпные» роли. Приём является разновидностью мозгового штурма и формирует гибкость и креативность профессионального мышления; навыки рефлексии и управления собственным эмоциональным состоянием; умение работать в команде; культуру участия в дискуссии и т.д.

Всесторонний анализ проблемы и принятие правильного решения возможны при обработке информации всеми стратегиями мышления [4] (рис. 1).



Рис. 1. Шесть шляп мышления.

Синяя шляпа (руководитель) – ставит цели и задачи, составляет программу, управляет процессом обсуждения, предоставляет слово участникам, следит за соблюдением тематики, уточняет и задает вопросы, регламентирует время, фиксирует результаты, подводит итоги.

Белая шляпа (учёный) – формулирует актуальность, предоставляет объективную информацию и статистику, выявляет причинно-следственные связи и закономерности, отделяет факты от предположений, отмечает противоречащие точки зрения.

Чёрная шляпа (критик) – критически оценивает ситуацию, выявляет риски и недостатки, указывает на вероятные сложности и возможные проблемы, показывает логику соответствия или несоответствия, помогает принять правильное решение.

Жёлтая шляпа (оптимист) – формулирует положительные аспекты, показывает эффективность и преимущества, рисует радужные перспективы, проявляет любопытство и желание осуществить задуманное.

Красная шляпа (художник) – включает эмоции и переживания, высказывает интуитивные догадки и предчувствия, пытается почувствовать других участников, старается быть искренним и правдивым.

Зелёная шляпа (генератор идей) – отвечает за творчество, генерирует новые идеи, модифицирует уже высказанные, проявляет интерес к нестандартным подходам и неординарным взглядам, выходит за рамки стандартных идей.

Приём «Интеллектуальный футбол». Учебная группа делится на две «футбольные» команды [5]. Команды заранее готовят по 2–3 вопроса по заданной теме. В каждой команде выбираются «нападающие» (задают вопросы); «защитники» (отвечают на вопросы); «вратарь» (отвечает на вопросы, если защитники не готовы к ответу). Преподаватель является «судьёй». Для оценки ответов преподаватель может использовать карточки с баллами.

Приём «Морской бой». Учебная группа делится на две «флотилии» («эскадрильи», «полки» и т.д.) [7]. Каждая «флотилия» заранее готовит по 2–3 боеприпаса (вопроса) по заданной теме. В игре можно предусмотреть «спасательный круг» («запасной аэродром»), который позволяет вернуть вопрос той «флотилии», которая его задала.

Приём «Фишбоун» (рыбный скелет) направлен на развитие системного мышления (рис. 4) [9]. При решении проблемы создаётся её структура в форме скелета рыбы: голова – проблема, которую необходимо решить; верхние косточки – причины, по которым возникла проблема; нижние косточки – факты; хвост – вывод, решение проблемы.

Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие суть.

Приём «Решение креативных задач» направлен на развитие творческого (креативного) мышления и умения подходить нестандартно к решению задач [11].

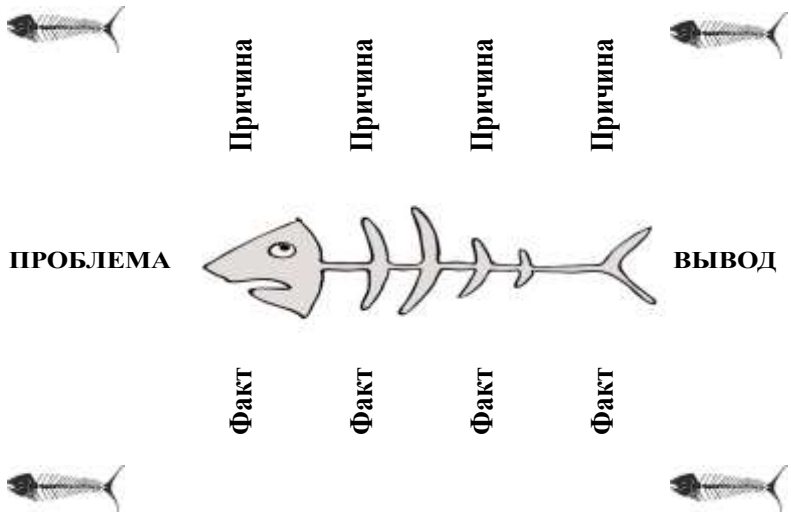


Рис. 4. Приём «Фишбоун» (рыбный скелет).

Пример № 1. Мухи. На потолке комнаты сидели три мухи. Вспугнутые хозяйкой, они все одновременно полетели. Какова вероятность, что в какой-то момент времени они вновь окажутся в одной плоскости?

Ответ. Мухи постоянно находятся в одной плоскости, так как три точки и задают плоскость.

Пример № 2. Мост и скрипка [11].

Форма проведения: упражнение-игра на поиск новых признаков.

В качестве объектов, далеко отстоящих друг от друга на смысловой оси, возьмём мост и скрипку. Для этих объектов необходимо найти как можно больше общих признаков (табл. 6).

Пример № 3. Тверские мосты через Волгу.

Информация для выполнения задания:

Расстояние между мостами через реку Волгу в г. Твери – 700 метров. Длина Нововолжского моста – 485 (437) метров. Длина Староволжского моста – 215,5 метра.

Задание. Какие мероприятия можно провести для жителей города с использованием мостов?

Один из возможных вариантов ответа. В мае 2016 г. в Твери проводился 4-й Международный молодёжный фестиваль семьи, любви и верности «Семейный лад – жизни уклад». В рамках фестиваля был организован флешмоб «Кольцо двух берегов – берег моей семьи». Автор и исполнитель проекта – В.П. Анисимов, кандидат психологических наук, доцент Тверского государственного университета. В назначенное время жители города собрались для того, чтобы, взявшись за руки, соединить два моста двойным кольцом, символизирующим обручальные кольца супругов.

Таблица 6

Функционально-системный анализ общих признаков для моста и скрипки

Объект	Мост	Скрипка
Основная функция	Сооружение для соединения частей, разделенных преградой (вода, пропасть и другие)	Смычковый четырех струнный музыкальный инструмент высокого регистра
Подсистемы объектов	Опоры (сваи, троса), перила, настил	Корпус, дека, струны, краска, лак
Надсистемы объектов	Строительные сооружения	Музыкальные инструменты
Возможный вариант ответа		
Общие признаки	Мост соединяет берега – скрипка соединяет людей. По струнам ходит смычок – по мосту ходят люди и машины. Требуют качественного изготовления и долго служат людям. Вибрируют и издают звуки. Длина значительно больше ширины. Обычно изогнуты вверх. У моста натягиваются тросы, у скрипки – струны. В названиях есть буква «С». Имеют защитный слой. При работе опираются минимум на две точки. Имеют сложные геометрические формы. Архитектура – застывшая музыка. Определяют специфическую деятельность человека: «наводить мосты» – быть посредником; «играть роль первой скрипки» – быть ответственным исполнителем. Памятники архитектуры и искусства.	

В заключение следует ещё раз подчеркнуть, что развитое творческое мышление не только является условием высокой успеваемости обучающихся в настоящем, но и обеспечивает результативность профессиональной деятельности в будущем.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. Петрозаводск: Скандинавия, 2003. 209 с.
2. Бельский Ю., Баглин Д., Харлим Д. Преподавание ТРИЗ в университете: продолжительное исследование. URL: http://www.1.guinway.z8.ru (дата обращения: 17.09.2019).
3. Бердоносов В.Д., Куделько А. Р. Концепция внедрения ТРИЗ в высшую школу // М-лы ТРИЗ-конференции. 2007. URL: http://www.metodol og.ru (дата обращения: 18.09.2019).
4. Боно Э. Шесть шляп мышления. СПб.: Питер, 2007. 256 с.
5. Гасанов А.И., Гохман Б.М., Ефимочкин А.П., Кокин С.М., Сопельняк А.Г. Рождение изобретения (стратегия и тактика решения изобретательских задач). М.: Интерпракс, 1995.
6. Граборская И.В. развитие творческого мышления студентов в процессе языковой подготовки // Вестн. Кем. гос. ун-та. 2012. № 4. С. 258–260.
7. Думиникэ Ю.С., Сиротюк А.Л. Технологии активного обучения в образовательном процессе вуза: учеб. пособие. Тверь: ВА ВКО, 2015. 179 с.
8. Камин А.Л., Камин Д.А., Ильченко В.И. Интеллектуальное айкидо. Приёмы решения проблем (учеб. курс творческого мышления). Луганск: СПД Резников В.С., 2009. 248 с.
9. Семина Л.И. Учитель и ученик: возможности диалога и понимания. М.: Бонфи, 2002. 239 с.
10. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков, И.В. Клещева [и др.] СПб.: НИУ ИТМО, 2014. 98 с.
11. Bloom B.S. Every Teacher wants engaged students. Boston: Allyn& Bacon, 1984. 124 p.

THE THEORY OF INVENTIVE PROBLEM SOLVING AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS

A.L. Sirotyuk[1], Y.S. Duminike[2], A.S. Syrotyuk[2]

[1]Tver State University, Tver
[2]Military academy of aerospace defense named after Marshal G.K. Zhukov, Tver

Deals with the problem of implementation of tools and techniques of the theory of inventive problem solving in the educational process of the University for the development of creative thinking of students. To illustrate such universal methods as «Designer», «the Combination of opposites», «Intellectual football», «Sea battle», «Daisy B. bloom», etc., it is Assumed that the use of the techniques of the theory of inventive problem solving will contribute to development of not only creative thinking, but also skills of making creative decisions.

Keywords: *universal methods of the theory of inventive problem solving, University students, creative thinking, creative problem solving.*

Об авторах:

СИРОТЮК Алла Леонидовна – доктор психологических наук, профессор, кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, Желябова, 33); e-mail: a.sirotyk@mail.ru

ДУМИНИКЭ Юрий Семёнович – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова» (170100, г. Тверь, Жигарева, 50); e-mail: duminik@mail.ru

СИРОТЮК Анастасия Сергеевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова» (170100, г.Тверь, ул. Жигарева, д.50; e-mail: staska8769@mail.ru 8-904-010-18-87).e-mail: staska8769@mail.ru

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

УДК 174 : 351.74

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОТРУДНИКОВ ОВД КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Д.А. Вантеев

Тверской филиал Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя

Рассмотрена профессионально-этическая культура сотрудника ОВД как социально-педагогический феномен. Предложена версия содержания профессионально-этической культуры в её педагогическом контексте. Проведен анализ предлагаемых исследователями вариантов её структурных компонентов. Осуществлена трактовка сущности профессионально-этической культуры сотрудника ОВД.

Ключевые слова: *профессионально-этическая культура, структура профессионально-этической культуры, содержание профессионально-этической культуры.*

Рубеж XX–XXI веков принёс российскому обществу и государству ряд серьёзных вызовов, в частности – кризис доверия общества к институтам власти. Следует отметить, что основания к падению доверия к государственным институтам, в том числе и к органам внутренних дел, имели место в связи с проявлениями коррупции, низкой эффективностью в борьбе с преступностью, профессиональной халатностью, граничащей с преступлением.

Снижение эффективности деятельности ОВД потребовало искать пути преодоления проявлявших себя проблем. Было принято решение о радикальном реформировании системы воспитательной работы (Приказ МВД № 12 (1999 г.), Приказ МВД № 995 (2000 г.)) [6]. Одним из приоритетных направлений было объявлено развитие нравственной культуры сотрудников как их важнейшего профессионального качества [8, с. 191]. Далее вводится «Кодекс профессиональной этики сотрудников органов внутренних дел РФ» (Приказ от 24 декабря 2008 года № 1138), в котором говорится, что «высшим нравственным смыслом служебной деятельности сотрудника является защита человека, его жизни и здоровья, чести и личного достоинства…» [7].

Проблема профессионально-этической культуры сотрудников ОВД на современном этапе является объектом исследований представителей различных научных дисциплин, в том числе и педагогики. Вместе с тем следует отметить, что проблематика не является новой для педагогической науки. Теоретические основы изучения феномена профессионально-этической культуры были заложены в трудах И.Я. Аттватер, Л.Г. Алешиной, Ю.К. Бабанского, И.Д Багаевой, В.И. Бакштановского, АД. Бойкова, С.И. Бражник, К.А Булденко,

ЛС. Выготского, Е.П. Гаркуши, А.П. Гладилина, Г.В. Дубова, В.Н. Ерёмина, М.М. Ибрагимова, В.М. Кукушина, В.В. Куличенко, И.А. Латковой, С.Г. Любичева, А.С. Макаренко, АИ. Лобач, А.В. Опалева, В.Н. Панкратова, Я.В. Подоляк, В.Г. Семиренко, А.М. Столяренко.

В начале XX века осуществлены специальные научные изыскания по вопросам профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Результаты исследований позволили сделать однозначный вывод о том, что существует прямая зависимость эффективности профессиональной деятельности сотрудника полиции от уровня его профессионально-этической культуры (В.Г. Андросюк, А.С. Батышев, С.Е. Большаков, С.И. Бражник, В.И. Вдовюк, А.П. Гладилин, В.В. Домбровский, В.М. Кукушин, И.А. Латкова, Л.В. Луцкая, Я.В. Подоляк, С.С. Пылев, А.М. Столяренко, М.М. Ибрагимов и др.).

Следует отметить, что проблема профессионально-этической культуры относиться к таким, которые открыты для своего разрешения. Осуществляя анализ профессионально-этической культуры сотрудников ОВД как социально-педагогического феномена, следует исходить из ряда положений. Во-первых, формирование профессионально-этической культуры действующего или будущего сотрудника ОВД в рамках учебно-воспитательного процесса неотделимо от процессов формирования его личностной и профессиональной культуры. Во-вторых, анализ сущности профессионально-этической культуры сотрудников ОВД как социально-педагогического феномена не будет полным, если не выделить её структурные компоненты, а также не очертить их содержательные рамки. Важно подчеркнуть, что выделение структурных компонентов и их содержания создаёт предпосылки к развитию учебно-воспитательного процесса, направленного на повышение уровня профессионально-этической культуры сотрудников ОВД. В-третьих, феномен профессионально-этической культуры не существует вне историко-культурного контекста и несёт на себе отпечаток своего времени. Следовательно, описывая профессионально-этическую культуру как социально-педагогический феномен, необходимо учитывать господствующие в данный период времени педагогические идеи, подходы, теории, концепции. В-четвёртых, содержание профессионально-этической культуры наиболее рельефно себя проявляет не только при акцентировании должного в поведении сотрудников ОВД, но и при очерчивании того, что не до́лжно человеку, осуществляющему полицейские функции. Таким образом, обязательным элементом содержания педагогического процесса, направленного на формирование профессионально-этической культуры сотрудников ОВД, должны быть знания о недопустимых и несоответствующих профессиональной этике поступках и действиях.

В контексте наших размышлений считаем целесообразным прежде всего акцентировать внимание на содержании и структуре профессионально-этической культуры.

Возможно констатировать, что при всём многообразии предлагаемых вариантов содержания феномена профессионально-этической культуры сотрудников ОВД авторы прежде всего называют: «интеллигентность, развитый интеллект, устойчивую правоохранительную направленность потребностей и интересов, гармонию умственного, нравственного и физического развития, гуманизм, общительность, дисциплинированность, ответственность, развитое чувство долга, педагогический такт, широкий кругозор, способность к творчеству, мастерство общения» [9, с. 19].

Не вызывает сомнения, что, решая задачу наполнения содержания профессионально-этической культуры, исследователи предлагают идеальные модели. Следовательно, профессионально-этическая культура сотрудника ОВД может рассматриваться и как идеальное представление, которое с педагогической точки зрения может выполнять ряд значимых функций: во-первых, ценностно-ориентировочную, влияя на поступки и действия полицейских; во-вторых, функцию критерия оценки не только поступков и действий, но и намерений и мотивов; в-третьих, идеальные представления о феномене профессионально-этической культуры демонстрируют сотруднику ОВД возможные направления его профессионально-личностного развития; в-четвёртых, знание норм профессионально-этической культуры оберегает сотрудника ОВД от действий и поступков, которые могут привести к неконструктивным конфликтам, а также ситуациям, угрожающим его жизни и здоровью.

Также важно подчеркнуть, что профессионально-этическая культура сотрудника ОВД как идеальное представление детерминирует требования к учебно-воспитательному процессу, являясь своеобразным отражением социального заказа со стороны общества и государства.

Опираясь на вышеизложенное, анализ работ отечественных исследователей, посвященных проблеме профессионально-этической культуры сотрудников ОВД (Г.И. Андреев, П.А. Афиногенов, В.Н. Паршин, Н.М. Тапчанян, М.Г. Нестерова, А.А. Сафонов, М.С. Михайлов, М.Н. Киреев и др.), а также на систему нормативно-правовых документов, считаем возможным предложить ключевые элементы содержания профессионально-этической культуры сотрудников ОВД, которые имеют непосредственное отношение к феномену педагогического, так как требуют от сотрудника особого внимания к целенаправленной работе над своими личностными качествами: умение выстраивать доброжелательное, с чувством собственного достоинства отношение к коллегам и гражданам; всестороннее знание системы нормативно-правовых актов, регулирующих профессиональную деятельность сотрудника, и умение разумно, учитывая морально-нравственные ценности, их применять; навыки эмоционального самоконтроля; особое уважительное отношение к лицам, старшим по возрасту; аккуратность в профессиональной и личной жизни, рациональное отношение к рабочему и личному времени;

взаимопомощь с коллегами при выполнении служебных обязанностей; непринятие хамства, чинопочитания, зависти и т. п.

Осмысление профессионально-этической культуры сотрудника ОВД с точки зрения педагогической науки будет неполным, если не обратить внимание на возможные элементы её структуры. Среди авторов не сложилось единого мнения о возможных компонентах, но считаем возможным констатировать определённую идентичность взглядов по некоторым ключевым элементам профессионально-этической культуры вообще и профессионально-этической культуры сотрудников ОВД в частности.

Вначале считаем целесообразным обратиться в трактовке структуры профессиональной культуры коллективом авторов под руководством В.А. Сластёнина. Исследователи убедительно обосновывают следующие компоненты: аксиологический, технологический и личностно-творческий [4, с. 33–34]. Вне всякого сомнения, предложенная трактовка может стать своеобразной матрицей для структурирования профессионально-этической культуры.

Исходя из вышеизложенного, педагогический процесс, направленный на формирование профессионально-этической культуры действующих и будущих сотрудников ОВД, должен осуществляться по следующим направлениям: 1) формирование системы ценностей, ключевыми из которых являются: ценность человеческой жизни, счастья, свободы, добра, истины, человеколюбия, солидарности, законности и т. д.; 2) формирование опыта осуществления профессиональной и повседневной деятельности в соответствии с освоенными личностно-значимыми и общественно-значимыми ценностями; 3) формирование рефлексивного опыта как значимого условия развития творческих способностей, развития способности к проектированию и перепроектированию, а также личностному развитию.

Иначе компоненты профессионально-этической культуры рассматривает О.В. Павлов. Взяв за основу результаты исследований С. Франка, Л.С. Рубинштейна, А.К. Макаровой, В.М. Мижуева, автор выделяет следующие: когнитивный, чувственно-эмоциональный, аксиологический, деятельностный [3, с. 238–239].

Каждый компонент имеет конкретное содержание. Когнитивный включает в себя систему знаний о профессиональной миссии сотрудника ОВД, а также о нормах и принципах профессиональной деятельности. Чувственно-эмоциональный – позитивное эмоционально-чувственное отношение к профессии сотрудника ОВД, законности, правомерному поведению и т. п. Аксиологический содержит иерархию общечеловеческих, профессиональных и личностных ценностей. Деятельностный включает в себя систему компетенций общекультурного и профессионального характера, которые позволяют выполнять профессиональную деятельность на требуемом уровне качества.

Анализируя феномен профессионально-этической культуры сотрудников ОВД, Л.П. Качалов и Д.Д. Смирнов выделяют в ней

профессионально-личностный, нормативно-деятельностный, этико-коммуникативный и рефлексивно-позиционный компоненты [2, с. 160]. Авторы предлагают свою версию их содержательного наполнения. Профессионально-личностный компонент включает совокупность личностных этических качеств, являющихся неотъемлемым элементом нравственного сознания. Нормативно-деятельностный компонент содержит значимый опыт профессиональной деятельности сотрудника ОВД, а также опыт критериально-нравственного отношения к её процессу и результату. Этико-коммуникативный компонент включает в себя умения и навыки общения на основе уважения личности партнёра, учёт его социального статуса и уровня личностной культуры, а также владение вербальными и невербальными средствами общения. Рефлексивно-позиционный – развитая способность делать предметом осмысления свои состояния, своё поведение, результаты своей профессиональной деятельности и определять направленность личностного и профессионального развития.

Коллектив исследователей во главе с В.Я. Кикотем предложил выделять в профессионально-этической культуре сотрудников ОВД следующие компоненты: нравственные знания и убеждения; чувства и качества личности; потребности и определённые навыки поведения [8, с. 194].

Анализ рассмотренных версий структурных компонентов профессионально-этической культуры и их содержания позволяет сделать вывод, что они имеют общие черты. Прежде всего авторы подчёркивают роль знаний о морально-нравственных принципах, о нормах этики и т. д. Неотъемлемой чертой личности, обладающей высоким уровнем профессионально-этической культуры, по мнению исследователей, должны стать общечеловеческие и профессиональные ценности и чувство долга. Также с различных ракурсов акцентируется внимание на конкретных действиях и поступках, которые должны отвечать морально-нравственным принципам и нормам этики. Далее исследователи пишут о значимости способностей сотрудника контролировать свои эмоции в процессе реализации профессиональной деятельности, а также о способности к рефлексии своих состояний, действий и поступков.

Таким образом, неотъемлемыми компонентами профессионально-этической культуры сотрудника ОВД могут быть названы: когнитивный (знание морально-нравственных норм); ценностно-деонтологический (система профессиональных ценностей и представление о долге); рефлексивно-деятельностный (способность сотрудника ОВД к осмыслению себя как личности и профессионала, своей деятельности, её мотивов и результатов); чувственно-эмоциональный (позитивное отношение к избранной профессии сотрудника ОВД, к законности и правопорядку; чувство уважения к личности гражданина и человека и его правам и свободам).

Прежде чем перейти к анализу сущности феномена «профессионально-этическая культура», следует отметить, что в педагогических исследованиях его трактовки встречаются довольно

редко. Чаще всего авторы используют близкие, но не тождественные по смыслу термины: «профессиональная этика», «профессиональная культура», «этическая культура». Однако поиск смысловых различий в трактовке терминов не является целью предлагаемой статьи и может стать отдельным предметом научного интереса. Считаем целесообразным сконцентрировать своё внимание только на трактовках дефиниции «профессионально-этическая культура».

Важно подчеркнуть, что авторы, предпринимая усилия по выявлению сущностного феномена профессионально-этической культуры, обоснованно опираются на результаты исследований Л.Г. Алешина, Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, В.Н. Ерёмина, А.Н. Леонтьева, А.С. Макаренко, А.К. Марковой, В.Н. Панкратова, В.Г. Семиренко, А.М. Столяренко, С.Л. Рубинштейна и других авторов.

Исходя из результатов исследований С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой и других авторов, О.В. Павлова предлагает следующее понимание дефиниции «профессионально-этическая культура личности»: «мера и способ усвоения и реализации профессиональных знаний, умений, навыков, норм и ценностей» [3, с. 238].

Рассматривая педагогические детерминанты формирования профессионально-этической культуры будущих сотрудников прокуратуры, Т.Ф. Погорелова отмечает, что «составной частью профессиональной культуры является профессионально-этическая культура, которая отображает моральную составляющую системы профессиональных ценностей и личностных качеств профессионала» [5, с. 89].

Анализируя подходы к трактовке понятия «профессионально-этическая культура специалиста», сформулированные И.А. Зимней и А.К. Марковой, Н.И. Агронина и Н.И. Никита предлагают следующее определение: «профессионально-этическая культура – это интегративно-функциональное личностное образование, реализующееся через модели нормативно-ролевого поведения, основанные на морально-нравственном и деонтологическом императивах» [1, с. 150].

Проведя исследование формирования профессионально-этической культуры будущего учителя, Л.М. Шарова сделала вывод, что «профессионально-этическая культура … представляет собой систему профессионально-этических качеств и профессионально-нравственных ценностей, ставших внутренними убеждениями профессионально сформированной личности» [11, с. 4]. Близкое по смыслу определение предлагает И.В. Шарова: профессионально-этическая культура «представляет собой систему профессионально-нравственных ценностей, ставших внутренними убеждениями личности и выполняющих аксиологическую, регулятивную, нормативную, воспитательную функции» [10].

Анализ предложенных трактовок, а также опора на выявленные структурные компоненты исследуемого феномена позволяет утверждать, что «*профессионально-этическая культура» является интегративной частью личности, осуществляющей профессиональную деятельность*

на основе этических, а также деонтологических норм и ценностей. Причём авторы подчёркивают, что система морально-этических ценностей становится внутренним убеждением личности. Вместе с тем следует означить и особенности трактовок. О.В. Павлова акцентирует внимание на возможных уровнях освоения профессионально-этической культуры. Т.Ф. Погорелова рассматривает профессионально-этическую культуру прежде всего как часть профессиональной культуры, с чем следует согласиться. Н.И. Агронина и Н.И. Никита отмечают деонотологическую составляющую профессионально-этической культуры, что особо значимо для сотрудников ОВД, для которых долг и честь являются непреходящей ценностью. Вместе с тем нам представляется, что особенно ёмко суть профессионально-этической культуры отражена в версиях Л.М. Шаровой и И.В. Шаровой, в которых авторы отметили функциональное значение профессионально-этической культуры.

Таким образом, *профессионально-этическая культура сотрудника ОВД является интегративным качеством его личности, в основе которого лежат ценности долга, чести, достоинства человека и ответственности перед обществом и законом.*

На основании проведенного анализа структуры, содержания и сущностных характеристик профессионально-этической культуры как социально-педагогического феномена считаем возможным сделать ряд выводов.

Во-первых, профессионально-этическая культура с социально-педагогической точки зрения может трактоваться как идеальный конструкт, являющийся теоретическим основанием для определения целей, задач и направлений учебно-воспитательной работы с действующими и будущими сотрудниками ОВД.

Во-вторых, профессионально-этическая культура может рассматриваться как мера освоения действующим и будущим сотрудником ОВД в рамках учебно-воспитательного процесса знаний о сущности морально-нравственных норм, системе профессиональных ценностей и представлений о долге, способности к осмыслению себя как личности и профессионала, своей деятельности, её мотивов и результатов, способности контролировать эмоционально-чувственную сферу, умений и навыков реализации профессиональной деятельности в соответствии с профессиональном этикетом.

Список литературы

1. Агронина Н.И., Никитина Н.И. К вопросу о формировании профессионально-этической культуры будущих специалистов по социальной работе // Вестн. Тамбов. ун-та. 2012. Сер. Гуманит. Науки. Вып. 4(108). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-professionalno-eticheskoy-kultury-buduschih-spetsialistov-po-sotsialnoy-rabote (дата обращения: 28.08.2019).
2. Качалова Л.П., Смирнов Д.Д. Содержательное наполнение компонентов профессионально-этической культуры сотрудников ОВД // Наука и школа. 2013. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnoe-napolnenie-komponentov-professionalno-eticheskoy-kultury-sotrudnikov-ovd (дата обращения: 26.04.2019)

3. Павлова О.В. Профессионально-этическая культура личности // Изв. Сарат. ун-та. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». 2017. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-eticheskaya-kultura-lichnosti (дата обращения: 01.08.2019).
4. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластёнина. М.: Академия, 2002. 576 с.
5. Погорелова Т.Ф. Педагогические детерминанты формирования профессионально-этической культуры будущих работников прокуратуры // Научный диалог. 2013. № 8 (20). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-determinanty-formirovaniya-professionalno-eticheskoy-kultury-buduschih-rabotnikov-prokuratury (дата обращения: 28.08.2019).
6. Приказ МВД от 25.09.2000 № 995 «О мерах по совершенствованию воспитательной работы в органах внутренних дел» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=293412#0417630 57969230144 (дата обращения: 28.08.2019).
7. Приказ МВД РФ от 24.12.2008 № 1138 «Об утверждении Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_85884 (дата обращения: 28.08.2019).
8. Профессиональная этика и служебный этикет: учебник для студ. вузов, обучающихся по специальностям «Юриспруденция», «Правоохранительная деятельность» / под ред. В.Я. Кикотя. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2016. 559 с.
9. Симзяев А.В. Профессионально-этическая культура сотрудника ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-eticheskaya-kultura-sotrudnika-ovd (дата обращения: 31.07.2019)
10. Шарова И.В. Формирование профессионально-этической культуры социального педагога: автореф. дис. … канд. пед. наук. М. 1999. 199 с.
11. Шарова Л.М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения: автореф. дис. … канд. пед. наук. Брянск, 2003. 21 с.

PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF POLICE OFFICERS AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PHENOMENON

D.A. Vanteev

Tver State University, Tver

The professional and ethical culture of the employee of internal Affairs bodies as a social and pedagogical phenomenon is considered. A version of the content of professional and ethical culture in its pedagogical context is proposed. The analysis of the variants of its structural components proposed by the researchers is carried out. On the basis of allocation of the General in approaches of authors to filling with the contents of professional and ethical culture, the own version of structural components of professional and ethical culture of employees of law-enforcement bodies is offered.
***Keywords**: professional and ethical culture, the structure of professional and ethical culture, the content of professional and ethical culture.*

Об авторе:

ВАНТЕЕВ Дмитрий Алексеевич – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); старший преподаватель кафедры тактико-специальной, огневой и физической подготовки, Тверской филиал ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя», (170040, ул. Кривичская, 12, Тверь), e-mail: dvanteeff@yandex.ru

УДК 37.013.75

ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В КОРПОРАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ

О.М. Деревянкина

Московский городской педагогический университет

Рассмотрены возможности применения модели обучения «Перевернутый класс» в корпоративном формате. Приведён краткий исторический экскурс появления данной модели за рубежом и в российской педагогической практике. Представлены этапы и результаты исследования, проведенного в корпоративном учебном центре. Разработаны рекомендации по применению модели «Перевернутого обучения» в корпоративных учебных центрах.

Ключевые слова: *модель «Перевернутый класс», «перевернутое обучение», корпоративное обучение, классическое обучение, онлайн-лекция, онлайн-платформа.*

В настоящее время в российской и общемировой образовательной среде уделяется большое внимание инновационным формам и методам обучения. Высшие учебные заведения, школы и дошкольные образовательные организации внедряют различные формы развивающего обучения и воспитания, обучение с помощью проблемных ситуаций, дискуссионные форматы преподавания, обучение с привлечением информационных компьютерных технологий и т.п. Преподаватели используют на учебных мероприятиях такие современные методы, как ролевая игра, мозговой штурм, фасилитацию, проектные группы и многое другое. Эти тенденции являются логичным продолжением общей педагогической стратегии в мировом масштабе, нацеленной на инновации во всех образовательных процессах. В ежегодном послании Федеральному собранию Президент Российской Федерации В.В. Путин, определяя основные ориентиры развития российской высшей школой, подчеркнул, что для поддержания научно-технологического прорыва в нашей стране необходимо модернизировать образовательные программы нового поколения и методы подготовки современных специалистов. «Нам необходимы специалисты, способные работать на передовых производствах, создавать и использовать прорывные технические решения. Для этого нужно обеспечить широкое внедрение обновлённых учебных программ на всех уровнях профессионального образования, организовать подготовку кадров для тех отраслей, которые еще только формируются» [5]. Одним из направлений модернизации образовательных программ является совершенствование методов и форм обучения студентов. Поэтому исследования мирового опыта в применении инновационных методик в обучении являются актуальным направлением для педагогов-исследователей нашей страны. В данной статье мы хотели бы проанализировать возможности использования такой достаточно новой, требующей апробации в российских условиях формы обучения, как «перевернутый класс».

Вначале считаем важным описать смысл, историю возникновения и развития данной модели в педагогике. У истоков создания «перевернутого класса» стоят учителя химии из Колорадо – Джонатан Бергман и Аарон Сэмс, которые в 2007 г. решили обеспечивать материалами своих лекций учеников-спортсменов, по разным причинам отсутствующих на занятиях. Затем они стали предоставлять заранее учебные материалы, в том числе в виде видеолекций, всем учащимся, что возымело образовательный успех. В 2012 г. Джонатан Бергман и Аарон Сэмс выпустили книгу «Переверни свой класс», в которой изложили основные постулаты своей экспериментальной работы в школе [8]. Педагоги из Колорадо настаивали на том, что знания полностью или частично ученик должен получать самостоятельно, а в классе следует отрабатывать сложные и практические вопросы. Этим они «перевернули» не только класс, но и педагогическую общественность. Впоследствии благодаря активным публикациям их взглядов в средствах массовой информации и рекламе «из уст в уста» данная идея была подхвачена другими учителями и воплотилась в новое педагогическое направление. В 2010 г. в г. Детройте, США, появилась первая официальная «перевернутая школа», в которой все преподавание велось с использованием модели «перевернутого обучения». Одним из последователей и адептов данной модели обучения является Салман Хан. Его вклад в развитие «перевернутого обучения» – это мощный ресурс кратких видеолекций для удаленного просмотра по различным дисциплинам, доступный для школьников по всему миру [12]. В настоящее время во всем мире используется модель «перевернутого обучения», ведутся практические исследования данной формы обучения. В этой связи нельзя не отметить аргентинских педагогов Бишопа и Верлегера, активно применяющих форму «перевернутого класса» в обучении специалистов инженерных профессий [9]. Турецкие преподаватели-исследователи Зейнеп Туран и Биргул Акдаг-Симен имплементируют такого рода обучение для студентов языковых вузов [13]. Американские профессоры Херрейд, Клайд Фриман, Шиллер, Нэнси А. в своих работах пытаются решить вопрос совмещения инновационных форм преподавания, таких как «перевернутое обучение», с требованиями образовательных стандартов [11]. Большого внимания заслуживает экспериментально-аналитическая работа профессора Ташкентского университета Эмине Каби, в которой представлены результаты количественных и качественных исследований влияния перевернутой модели классной комнаты на успеваемость студентов [10]. В нашей стране модель «перевернутого обучения» пока не имеет широкого применения, однако педагоги с активной жизненной позицией уже проявляют интерес к данному направлению: периодически публикуются статьи по данной тематике, некоторые преподаватели осуществляют попытки применения «перевернутого обучения» в школах и вузах. В школьном образовании вопросами «перевернутого класса»

занимаются прежде всего учителя-новаторы, такие как И.А. Малинина (учитель французского языка) [4], Н.П. Галочка (учитель биологии и химии) [2] и др. В системе российского высшего образования данная модель применяется более широко. Например, нельзя не отметить практические исследования Н.В. Кайгородцевой и Е.Ю. Шкуро [3], активно использующих форму «перевернутого класса» в Омском государственном техническом университете, и К.С. Большаковой [1], применяющей данную форму в Южно-Уральском государственном университете. Что касается корпоративных учебных центров и бизнес-школ, то в российской педагогической литературе практически нет исследований и описаний апробации модели «перевернутого обучения» в такого рода образовательных учреждениях. Таким образом, мы считаем актуальным проведение исследования на возможность применения модели «перевернутого класса» в плоскости корпоративного обучения.

Прежде чем приступить непосредственно к описанию целей и методов исследовательской работы, хотим дать определение самому корпоративному обучению. Корпоративное обучение – достаточно новое понятие для российской педагогики, не имеющее пока четких описательных характеристик. Корпорация – группа лиц, объединяемая общностью профессиональных или сословных интересов [6]. Процесс обучения в словаре терминов по общей и социальной педагогике определяется как «специально организованный, управляемый процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленный на усвоение знаний, умений и навыков …» и как «целенаправленное пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека путем его приобщения к общим и профессиональным знаниям …» [7]. Комбинируя эти два понятия, корпоративное обучение можно рассматривать как самостоятельную систему обучения, направленную на получение знаний и формирование компетенций для группы лиц определенного предприятия или комплекса предприятий.

Цели исследования. В связи низкой изученностью педагогической модели «перевернутый класс» и отсутствием экспериментальных данных в этой области в корпоративной сфере мы поставили следующие цели исследования:

1. Оценить возможности использования модели «перевернутое обучение» на базе корпоративного учебного центра.
2. Выявить сильные и слабые стороны данной формы обучения в корпоративном учебном центре.
3. Дать рекомендации применения модели «перевернутый класс» в корпоративном учебном центре.

Проведение исследования. Исследование применения модели «перевернутое обучение» проводилось на базе школы для менеджеров новичков ООО «Воркспейс». ООО «Воркспейс» – это консалтинговое агентство, занимающееся поиском, отбором, обучением и развитием персонала в ресторанном и гостиничном бизнесе. В агентстве созданы

школы обучения для линейного и руководящего состава сотрудников различных ресторанных брендов. Обучающие программы проводятся как в открытом (для всех желающих) формате, так и в закрытом, то есть непосредственно для конкретных кафе. В случае закрытого формата обучения для кафе формируется уникальная программа обучения, основанная на структуре управления, стандартах обслуживания, требований к должностям и функциональным обязанностям сотрудников конкретного кафе. Одними из ключевых клиентов ООО «Воркспейс» являются кафе японской кухни, работающие под одним брендом. Для данных кафе в 2013 г. была разработана корпоративная школа обучения для начинающих менеджеров кафе, включающая в себя следующие блоки: введение в должность; основы менеджмента; создание гостеприимной атмосферы в кафе; навыки клиентоориентированного сотрудника; управление сменой; роль менеджера в формировании команды единомышленников; основы финансовой отчетности и др.

Программа для менеджеров была рассчитана на 40 академических часов аудиторного обучения и приблизительно 10 часов самостоятельной работы учащихся. Курс обучения проводился 5 дней по 7–8 часов каждый. До начала эксперимента по переходу на «перевернутое обучение» школа для менеджеров-новичков проводилась в классическом образовательном формате: стажеры-менеджеры приходили на очные аудиторные занятия в корпоративной школе обучения, которые состояли из лекционного материала с последующей активной формой отработки умений на базе полученных знаний и закреплением навыков в виде самостоятельной демонстрации или выполнения практического задания. Таким образом, обучение менеджеров строилось по системе «аудиторная лекция (70 % времени преподавателя) + аудиторная отработка (15 % времени преподавателя) + аудиторное закрепление (15 % времени преподавателя)». Завершалось обучение очной аттестацией для стажеров-менеджеров, проводимой одним из преподавателей школы и состоящей из аудиторного написания теста и последующего выполнения трех практических заданий. Задания были подготовлены по совмещенной методике кейс-метода и ролевой игры: менеджерам предлагались практические кейсы, решение которых они должны были показать на практике в виде ролевых игр. В ролевой игре аттестуемый сотрудник выступал в роли менеджера кафе, а гостем или подчиненным был преподаватель курса. Примеры кейсов высылались по корпоративной почте обучающимся за неделю до проведения аттестации. Аттестация считалась пройденной успешно в случае написания теста не менее чем на 80 % и выполнения заданий по четко определенным критериям, таким как «кейс решен верно», «ролевая игра проведена в соответствии с учебными материалами по данной тематике и стандартами бренда». Примеры заданий в финальном тесте:

1. Перечислите не менее пяти основных функциональных обязанностей менеджера кафе.
2. Какие функции входят в управленческий цикл?

3. Перечислите этапы процесса контроля.

4. Напишите алгоритм действий менеджера с гостями при закрытии кафе и т.п.

Практические задания для финальной аттестации были представлены в следующем виде (примеры):

1. Вы видели, как в зал зашёл постоянный гость, которого давно не было видно. Какие действия Вам как менеджеру кафе нужно совершить. Продемонстрируйте.

2. Вы идёте по залу. Впереди Вас бегает ребёнок Ваших гостей. Какие действия осуществите? Продемонстрируйте.

3. Мимо Вас проходит официант с подносом, на котором лежит недоеденный ланч. Ваши действия? Продемонстрируйте.

За несколько лет работы школы менеджеров были выявлены как положительные стороны, так и определенные сложности. Из плюсов можно отметить повышение профессионального уровня менеджеров кафе, уменьшение жалоб со стороны посетителей заведений, снижение текучести менеджерского состава, позитивную обратную связь от управляющих и директоров кафе. Сложности, с которыми сталкивались преподаватели школы менеджеров и сотрудники кафе, были следующими: в связи с тем, что курс обучения длился 5 рабочих дней, руководители кафе не всегда были готовы «отдать» своего сотрудника на такой длительный период; из-за того, что финальная аттестация проводилась очно в присутствии преподавателя в аудитории учебного центра, не все аттестуемые доезжали на это мероприятие, многие из них уже начинали работать как полноценные руководители и откладывали приезд в учебный центр; для некоторых учащихся было сложно учиться в общем темпе, они не успевали записывать лекционный материал в рабочие тетради и, как следствие, не получали необходимых знаний.

В 2018 г. ООО «Воркспейс» было принято решение о переводе обучения менеджеров японских кафе на систему «перевернутый класс», то есть школа стала смешанного формата, было совмещено онлайн- и аудиторное обучение. Что же конкретно было сделано? Во-первых, на платформе MOODLE был создан обучающий онлайн-курс для менеджеров: все лекционные материалы были переформатированы в привлекательный для онлайн-чтения вид и выложены на данной платформе по разделам, были разработаны и также размещены тесты для каждого обучающего раздела, материалы и тесты были созданы в красочном формате с использованием яркого визуального сопровождения, лекционный материал дополнен специально отснятыми роликами о работе менеджеров кафе. По новой модели обучения менеджеры должны сначала зарегистрироваться на учебном онлайн-портале, поэтапно изучать учебные разделы, сопровождая свое обучение просмотром видео-контента и завершая каждый раздел тестированием. Причем переход из одного раздела в другой осуществляется исключительно последовательно и только после сдачи теста не менее чем

на 80 %. Тестирование после каждого раздела тоже имеет свои особенности: каждый тест имеет свои ограничения по количеству попыток и времени тестирования. Число попыток равно трем, а время тестирования для каждого теста индивидуально, получено экспериментальным путем. В случае, если обучающийся использовал все три попытки и не сдал тест на 80 %, он сообщает об этом руководителю кафе, который, в свою очередь, связывается с преподавателем курса, и стажеру менеджера открывают еще три попытки. Это сделано для повышения ответственности обучающихся в процессе тестирования и усиления контроля над обучением подчиненных со стороны руководства кафе. Онлайн-обучение завершается финальным тестом, который открывается для обучающихся только после изучения всех разделов и прохождения всех тестов. Финальный тест также необходимо пройти не менее чем на 80 %. Еще одно уточнение: каждая новая попытка всех тестов, включая финальный, всегда отличается от предыдущей. Это стало возможным посредством создания банка вопросов на платформе, большего, чем видимых вопросов в самих тестах. Во-вторых, аудиторное обучение было усилено разбором сложных вопросов и практических кейсов. Стажеры-менеджеры теперь приходят на очное аудиторное обучение только после самостоятельного изучения лекционного материала и сдачи финального теста, поэтому в аудитории не нужно «начитывать» лекции и объяснять основы, а можно сконцентрироваться на сложных вопросах, требующих пояснений и уточнений преподавателя. Также хочется отметить, что в настоящее время у преподавателей школы остается больше времени на отработку умений и закрепление практических навыков при помощи разбора и решения рабочих кейсов. Аудиторные занятия сократились с 40 до 20 академических часов. Рассчитать самостоятельную работу учащихся сейчас достаточно сложно, так как ее продолжительность зависит от индивидуальных особенностей обучающихся, однако, по опросам менеджеров, прошедших обучение в школе, внеаудиторная деятельность составляет примерно 10–15 часов. Можно констатировать, что самостоятельная работа менеджеров если и увеличилась, то незначительно. Аудиторные обучающие мероприятия теперь проводятся в течение 3 рабочих дней. В настоящее время обучение менеджеров проводится по системе «онлайн-лекция + аудиторная отработка (50 % времени преподавателя) + аудиторное закрепление (50 % времени преподавателя)». Таким образом, сейчас преподаватель уделяет в два раза больше своего времени на практику с обучающимися. Как эти изменения повлияли на результаты обучения? Можно с уверенностью сказать, что эффективность обучения повысилась, а именно:

1. Опросы менеджеров на аудиторных занятиях показывают, что они стали более качественно подготовлены по теоретическим материалам, так как каждый может обучаться в собственном темпе и по несколько раз перечитывать лекции и просматривать видеоконтент.

2. По результатам аттестаций можно сделать вывод, что у обучающихся теперь лучше сформированы профессиональные компетенции вследствие более продолжительной и углубленной практической отработки навыков.

3. Посещаемость занятий повысилась. Теперь руководители кафе не боятся, что сотрудники надолго покинут производственный процесс, потому что продолжительность очных занятий значительно сократилась.

4. Качество занятий в школе менеджеров в частности (и в учебном центре в целом) повысилось, т. к. у преподавателей появилось дополнительное время для доработки имеющихся тренингов и создания новых.

Естественно, как при любом начинании, во время внедрения новой модели обучения не обошлось без трудностей:

1. Достаточно большое количество стажеров-менеджеров в первое время не были технически подготовлены для самостоятельной регистрации на платформе MOODLE, при этом они боялись в этом признаться, поэтому приступали к самостоятельному обучению с опозданием от предложенного графика.

2. Многие руководители в кафе не верили в успех онлайн-обучения, так как считали его неэффективным, поэтому не инициировали подключение своих сотрудников к платформе MOODLE.

3. В первые недели внедрения новой школы менеджеров тесты в конце разделов не имели границ количества попыток и времени тестирования, вследствие чего некоторые обучающиеся использовали лекционные материалы в качестве шпаргалок и затягивали процесс самостоятельного обучения.

4. В начале проекта преподаватели начинали аудиторное обучение сразу с отработки умений и закрепления навыков, без предварительного опроса для понимания степени усвоения материала, поэтому сталкивались с ситуациями непонимания некоторых учеников.

В течение 6 месяцев все сложные моменты были решены, и на данный момент смешанное обучение с использованием модели «перевернутый класс» активно применяется в школе для менеджеров.

Проанализировав итоги и результаты проведенного исследования, можно ответить на вопросы, поставленные в начале:

1. Оценить возможности использования модели «перевернутое обучение» на базе корпоративного учебного центра.

2. Выявить сильные и слабые стороны данной формы обучения в корпоративном учебном центре.

3. Дать рекомендации по применению модели «перевернутый класс» в корпоративном учебном центре.

Ответы на поставленные вопросы можно сформулировать следующим образом:

1. Модель «перевернутого обучение» в корпоративных учебных центрах применять можно. Более того, это повышает эффективность самих корпоративных учебных центров.

2. Сильными сторонами модели «перевернутый класс» в корпоративном обучении можно считать:

– высокую подготовленность обучающихся по лекционным материалам по сравнению с классическим обучением;

– возможность выбора индивидуального темпа обучения;

– усиленную практическую отработку умений и закрепление навыков обучающихся;

– сокращение аудиторных часов обучения и, как следствие, высвобождение дополнительного времени преподавателей;

– положительную обратную связь от руководителей на местах вследствие сокращения отрыва сотрудников от производственного процесса.

Слабых сторон применения данного метода в корпоративном обучении не выявлено.

3. Рекомендации по применению формы обучения «перевернутый класс» в корпоративном учебном центре:

– понимание целей и задач внедрения модели «перевернутое обучение» руководством и преподавателями корпоративного учебного центра;

– согласование целей и задач внедрения данной модели с руководителями на местах;

– анонсирование целей и задач внедрения модели «перевернутый класс» сотрудникам в компании;

– создание концепции модели обучения «перевернутый класс»;

– согласование концепции учебного онлайн-портала с руководителями на местах;

– создание учебного онлайн-портала на основе модели;

– апробация использования учебного онлайн-портала для ограниченного числа участников – не более 10 человек;

– получение обратной связи от сотрудников компании, участвующих в пилотном проекте использования учебного онлайн-портала и «доработка» необходимых параметров;

– создание четких инструкций для сотрудников компании и преподавателей учебного центра по применению данной формы обучения;

– донесение инструкций до сотрудников компании и преподавателей учебного центра, вовлеченных в процесс обучения по модели «перевернутый класс»;

– обязательное регулярное получение обратной связи от сотрудников компании, вовлеченных в процесс обучения по данной модели.

Список литературы

1. Большакова К.С. Развитие языковой компетентности студентов вуза с помощью технологии «перевернутый класс» // Наука ЮУРГУ: М-лы 69-й науч. конф. 2017. Том – апрель. С. 681–687.
2. Галочка Н.П. Урок по технологии «Перевернутый класс», 2015. [Электронный ресурс]. metodbank.cpi-kiz.ru/DswMedia/urokpot exnologiiperevernutyiyklass.pdf

(дата обращения: 12.08.2019).
3. Кайгородцева Н.В., Шкуро Е.Ю. Применение концепции «Перевернутого класса» в системе высшего образования // ОНВ. ОИС. 2016. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kontseptsii-perevernutogo-klassa-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya (дата обращения: 12.08.2019).
4. Малинина И.А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936 (дата обращения: 12.08.2019).
5. Российская газета. Столичный выпуск. 2019. № 38 (7796).URL: https://rg.ru/gazeta/rg/2019/02/21.html (дата обращения: 20.11.2019).
6. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингв. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. URL: http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/11/ma210725.htm?cmd=0&istext=1 (дата обращения: 12.08.2019).
7. Национальная педагогическая энциклопедия. URL: https://didacts.ru/termin/obuchenie.html (дата обращения: 17.09.2018).
8. Bergmann J. & Sams A. Переверните свой класс: каждый день посещайте каждого ученика в каждом классе. Вашингтон, округ Колумбия: Внутреннее общество технологий в образовании, 2012.
9. Bishop J. L., & Verleger M.A. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition. 2013. № 30. P. 1–18.
10. Cabı E. (2018). Влияние перевернутой модели классной комнаты на успеваемость студентов. Международный обзор исследований в области открытого и распределенного обучения, 19 (3). URL: https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3482 (дата обращения: 12.11.2019)
11. Herreid, Clyde & Schiller, Nancy. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. Journal of College Science Teaching. 42. 62–66.
12. Khan Academy. URL: https://www.khanacademy.org/ (дата обращения: 12.11.2019).
13. Zeynep Turan & Birgul Akdag-Cimen (2019). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review, Computer Assisted Language Learning. DOI: 10.1080/09588221.2019.1584117

APPLICATION OF THE «FLIPPED CLASS» MODEL IN CORPORATE TRAINING

O.M. Derevyankina

Moscow City Pedagogical University , Moscow

The possibilities of using the «Flipped Class» model in a corporate format are considered. A brief historical excursion of the appearance of this technique abroad and in Russian pedagogical practice is given. The stages and results of a study conducted in a corporate training center are presented. Recommendations on the use of the «Flipped Learning» model in corporate training centers have been developed.
***Keywords**: Flipped classroom, inverted teaching, corporate training, classical teaching, online lecture, online platform.*

Об авторе:

ДЕРЕВЯНКИНА Ольга Михайловна – аспирант ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», (129226, Москва 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1); e-mail: training@hr.com.ru

УДК 159.944.07

СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ IT-СПЕЦИАЛИСТОВ

М.А. Журина

Санкт-Петербургский государственный университет

Представлены результаты эмпирического исследования о субъективных представлениях профессиональной успешности IT-специалистов. Были определены основные компоненты профессиональной успешности, выделенные IT-специалистами. Установлены различия согласно выделенным темам в представлениях о профессиональной успешности в группах с определенными IT-профессиями (разработчик, тестировщик, data scientist) и группах по различному уровню профессионализма (junior, middle, senior, lead). Практическая значимость исследования заключается в том, что выделенные в процессе исследования компоненты профессиональной успешности могут быть использованы в качестве критериев оценки профессиональной успешности IT-специалистов.

Ключевые слова: *профессиональная успешность, IT-специалисты, уровень профессионализма, специфика профессиональной деятельности IT-специалистов, субъективные представления, IT-профессия, информационные технологии.*

Успешность является одним из главных аспектов в профессиональной деятельности каждого специалиста. Однако стоит отметить, что сущность понятия «успешность» в каждом отдельном направлении деятельности отличается. Связано это с тем, что развитие новых технологий постоянно меняет требования к специалисту и результатам его деятельности, а также видоизменяется и структура профессиональной успешности субъекта труда.

В современное время в психологии не существует единого определения успешности, а также не выделены конкретные критерии оценки для определённых профессиональных областей. Актуальность изучения успешности в профессиональной деятельности заключается в том, что данное понятие включает в себя большой набор компонентов, который будет отличаться согласно рассматриваемому подходу (когнитивный, физиологический, деятельностный, личностный, акмеологический, субъектно-ресурсный и др.) [1; 3].

Первоначально профессиональная успешность рассматривалась с позиции производственной, военной, спортивной, организаторской психологии. С развитием новых областей психологии научный интерес учёных был переориентирован в сторону исследований в области психологической сущности понятия «успешность», особенностей развития карьеры, анализа личностных характеристик субъекта труда. Согласно отечественным и зарубежным исследованиям, профессиональная успешность характеризуется такими компонентами, как развитие профессиональной компетенции (А.К. Маркова, А.Г. Асмолов, О.О. Бандура, О.М. Атласова, Л.М. Митина, Дж. Равен), уровень мотивации профессиональной деятельности (А. Маслоу, Г. Майлс, А. Адамс, Б. Скиннер), степень профессиональной пригодности (В.А. Бодров,

Б.Г Ананьев, К.М. Гуревич, Е.А. Климов,), уровень адаптивности субъекта труда (М.Г. Андреева, Л.М. Митина, В.А. Толочек), профессиональное здоровье (Г.С. Никифоров, Кантер, Селигман), активность личности (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А. Маслоу, Э. Эриксон) [2].

Результаты исследований в области изучения профессиональной успешности IT-специалистов зачастую являются предметом дискуссий, поскольку единого представления о сущности и формировании профессиональной успешности в IT-сфере не существует. В качестве анализа успешности в области информационных технологий учёные рассматривали такие факторы, как наличие конкретных способностей, которые обеспечивают успешность деятельности IT-специалиста (Р. Гэбриел, В.В. Рубцов, А.П. Ершов), индивидуальный стиль программирования и профессионально-важные качества специалиста (Ш. Текл, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский), личностные детерминанты успешности IT-специалиста (Б. Шнейдерман, Л.Ф. Капретц, Г.А. Ньюман, Дж.Т. Номото). В целом вектор психологических исследований профессиональной деятельности в области информационных технологий в большей степени был направлен на изучение особенностей взаимодействия IT-специалиста в системе «человек–компьютер» (human – computer interaction, usability) и изучение его интеллектуальных, личностных, мотивационных особенностей [4; 5].

Таким образом, проблема профессиональной успешности IT-специалистов является актуальной и перспективной темой для исследования, так как на сегодняшний день не выделяют чёткого определения и критериев оценки успешности современного IT-специалиста.

Профессиональная деятельность в IT-сфере включает в себя разработку продукта и внедрение новых технологий. Спецификой деятельности в области информационных технологий являются частые изменения инструментов работы (например, появление новых языков программирования), новые технологические прорывы, наличие постоянно сменяющихся нестандартных задач, которые зачастую находятся на стыке нескольких направлений деятельности, коммуникация в виртуальной среде. Анализируя особенности IT-деятельности, стоит отметить, что профессиональная деятельность в IT-сфере характеризуется частой сменой требований или постоянным дополнением к уже существующему набору требований IT-специалистов по причине постоянного развития используемых технологий в работе.

Таким образом, зарождается вопрос о том, что же является ключевым в профессиональной успешности IT-специалистов при условии интенсивного развития технологий? Для более глубокого понимания данного вопроса мы решили обратиться к мнению самих IT-специалистов, чтобы изучить «изнутри» особенности их профессиональной успешности.

Цель нашего эмпирического исследования – изучение субъективных представлений об успешности IT-специалистов, их

соотношения с профессией (занимаемая должность) и уровнем профессионализма (стаж работы). Мы предположили, что IT-специалисты разного стажа работы и разных профессий отличаются по представлениям об успешности. Для достижения указанной цели были поставлены задачи – определить основные темы свободных ответов об успешности IT-специалистов в соответствии с профессией и стажем работы и выделить различия представлений между группами.

Для эмпирического исследования субъективных представлений об успешности был выбран метод свободных ответов (опрос). Перед испытуемыми был представлен вопрос: «Профессиональная успешность – это», на который каждый испытуемый должен был дать краткий ответ в свободной форме.

В исследовании приняли участие 94 IT-специалиста в возрасте от 21 до 51 года, среди которых 85 мужчин, 9 женщин. По уровню профессионализма (должность в компании) выборка делится на 4 группы: middle – 33 %; senior – 27,7 %; lead – 22,3 % и junior – 17 %. Следует пояснить, что в IT-сфере специалисты делятся на следующие 4 уровня профессионализма: junior – начинающий специалист с небольшим опытом работы (или отсутствием опыта), который выполняет технические задачи часто при условии наставничества со стороны коллеги, руководителя (опыт работы менее 1,5 года); middle – самостоятельно, качественно и своевременно может выполнять поставленные задачи, помогает и поддерживает специалистов с уровнем junior (опыт работы менее 3 лет); senior – опытный специалист, который *принимает грамотные технологические решения в проекте,* ответственен за проект, за качество и своевременность работ по разработке информационно-программных систем, умеет подготовить инфраструктуру (опыт работы более 3 лет); lead – занимается менеджментом проекта, руководитель команды, распределяет и делегирует задачи, контролирует их выполнение, обеспечивает профессиональный и карьерный рост членов своей команды, отвечает за техническую часть проекта, а также за коммуникацию с заказчиком (опыт работы более 3 лет).

По должностному статусу наша выборка включала в себя: разработчики – 58,1 %; тестировщики – 12,9 %; data scientist (специалист по анализу данных) – 11,8 %; менеджеры – 8,6 %; системные администраторы– 4,3 %; не указали должность – 2,2 %; специалисты технической поддержки – 1 % и специалисты по информационной безопасности – 1 %. По форме работы 93,6 % респондентов работают в офисе, а 6,4 % – удаленно. По уровню образования респонденты делятся на следующие группы: высшее образование – 2,3 %; неполное высшее образование (менее 3 лет обучения) – 11,7 %; среднее специальное – 5,3 %; среднее общее образование – 5,3 %; наличие ученой степени – 5,3 %.

Первым шагом в обработке результатов стало автоматическое выделение тем среди свободных ответов респондентов с помощью

метода LDA (латентное размещение Дирихле). При анализе работы алгоритма было выделено оптимальное количество тем – 12. После содержательной интерпретации полученных 12 тем было выделено 6 основных тем: социальное признание, результат деятельности, материальное вознаграждение, удовлетворенность профессиональной деятельностью, профессиональное развитие (самоактуализация), карьерный рост. Далее в ответе каждого испытуемого была выбрана доминирующая тема на основе анализа вероятности принадлежности слов к определенной теме и отнесена к одной из 6 тем.

Вторым шагом было разделение выборки по профессии и уровню профессионализма. Для каждой группы было посчитано распределение тем (рис. 1). После был проведён сравнительный анализ распределений между группами на основе критерия хи-квадрат.

Нами было принято решение рассмотреть результаты испытуемых по профессиям, которые представляли большинство из общей выборки для более достоверных результатов. Поэтому для анализа были выбраны следующие профессии: разработчик – 58,1 %; тестировщик – 12,9 %; data scientist – 11,8 %.

Распределение тем в группах у профессий data scientist и тестировщик статистически достоверно не отличается (p-value > 0,05). Для профессии data scientist профессиональная успешность проявляется в таких темах, как «профессиональное развитие», «результат деятельности» и «социальное признание» и менее важным является «карьерный рост», «материальное вознаграждение» и «удовлетворенность профессиональной деятельностью» (рис. 1).

В группе профессии тестировщиков более высокие показатели по темам «социальное признание» и «профессиональное развитие», в меньшей степени выражены темы «материальное вознаграждение», «удовлетворённость профессиональной деятельностью» и «результат деятельности» (см. рис. 1).

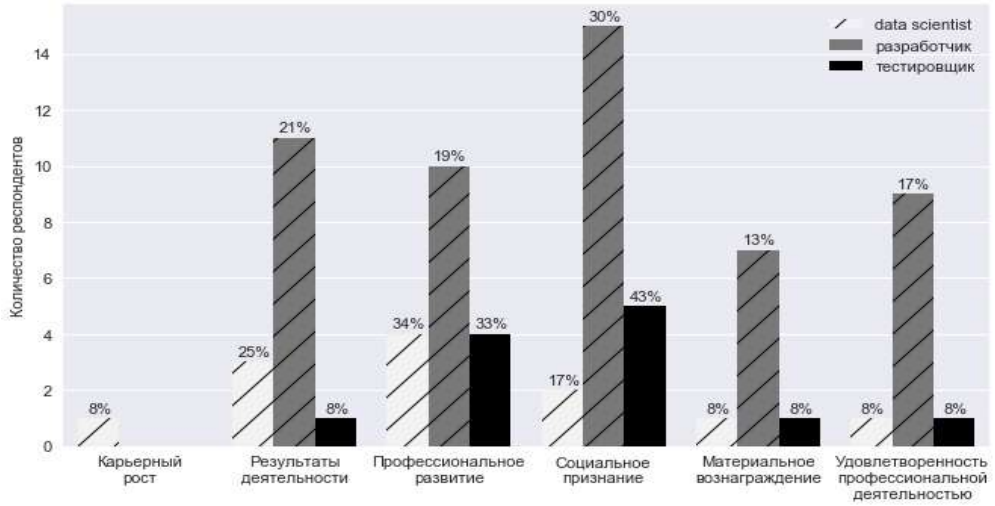


Рис. 1. Распределение тем среди IT-специалистов по профессиям.

Так как распределение тем в группах у профессий data scientist и тестировщик статистически достоверно не отличается, то можно предположить, что в данных группах существует некоторое сходство в структуре деятельности, тестировщик занимается поиском проблемы при запуске нового продукта, ищет закономерности ошибок в работе программного обеспечения, проводит для решения данных проблем эксперименты, как и data scientist, который занимается поиском закономерностей в работе сложных систем, при анализе больших массивов данных. Для обеих профессий главным в профессиональной успешности является «социальное признание» и «профессиональное развитие», а для data scientist также важным является «результат деятельности». Отличительным в результатах является то, что только в одной группе была выбрана тема «карьерный рост» – в профессии data scientist.

Распределение ответов у разработчиков отличается статистически достоверно от ответов тестировщиков и data scientist (p-value < 0,01; p-value < 0,01). Для разработчиков основным в профессиональной успешности является «социальное признание», по остальным ответам распределение более равномерное, чем у тестировщиков и data scientist.

Таким образом, главным субъективным фактором профессиональной успешности в разных группах профессий для профессий в IT-сфере среди разработчиков, тестировщиков и data scientist является «социальное признание». Это говорит о том, что представление о профессиональном успехе связано с мотивацией социального одобрениям, уважения к IT-специалисту со стороны коллег, руководителя, компании в целом, а также с признанием статуса и репутации IT-специалиста в компании.

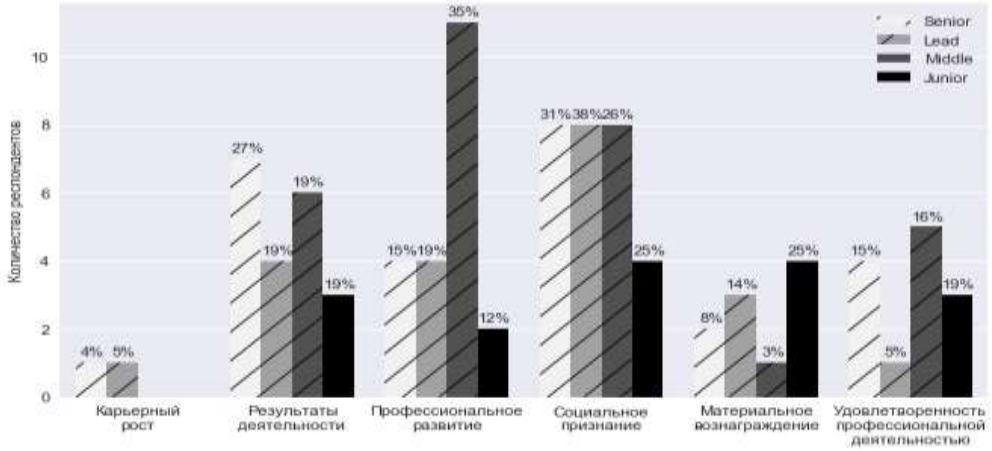


Рис. 2. Распределение тем среди IT-специалистов по уровню профессионализма в группах junior, middle, senior и lead.

Распределение ответов у junior отличается статистически достоверно от всех других групп по уровню профессионализма (middle, senior, lead) (p-value < 0,05). В группе junior отличие от всех групп

характеризуется высокими показателями в темах «материальное вознаграждение» и «социальное признание», остальные ответы выражены в равной степени, отсутствует тема «карьерный рост» (см. рис. 2). Можно предположить, что для группы junior материальное вознаграждение является ключевым в профессиональной успешности, поскольку по сравнению с другими группами их заработная плата меньше, так как они начинающие специалисты.

Распределение ответов у IT-специалистов в группе middle отличается статистически достоверно от группы lead (p-value < 0,01). Главным для IT-специалистов уровня middle является «профессионально развитие» и «социальное признание», самым редким ответом среди данной группы является «материальное вознаграждение», отсутствует тема «карьерный рост» (см. рис. 2). Возможно, IT-специалисты уровня middle, имея некоторый опыт работы, обращают свою внимание на развитие именно профессиональных компетенций, чтобы в будущем справляться с более сложными задачами.

Для групп с большим опытом работы senior и lead наиболее важным являются «социальное признание», «результат деятельности» и «профессиональное развитие» и в меньшей степени «карьерный рост», «удовлетворенность профессиональной деятельностью». Однако важным является тот факт, что тема «карьерный рост» в данных двух группах имеет самые низкие значения, но в отличие от групп junior и middle, в которых этой темы нет совсем, она имеет место быть (рис. 2).

В результате эмпирического исследования были определены субъективные представления о профессиональной успешности IT-специалистов. В ходе исследования были выделены 6 основных тем (компонентов), которые характеризуют профессиональную успешность для IT-специалистов: социальное признание, результат деятельности, материальное вознаграждение, удовлетворенность профессиональной деятельностью, профессиональное развитие (самоактуализация), карьерный рост. Установлено, что представления об успешности среди представителей разных IT-профессий и IT-специалистов разного уровня профессионализма имеют различия. Так, среди представителей разных IT-профессий (разработчик, тестировщик, data scientist) ключевым в профессиональной успешности является социальное признание и профессиональное развитие. IT-специалисты разного уровня профессионализма главным в профессиональной успешности отмечают следующее: для Junior – социальное признание и материальное вознаграждение; для Middle, Senior, Lead – социальное признание, профессиональное развитие и результат деятельности. Важно также отметить то, что в наименьшей степени выражена или полностью отсутствует тема «карьерный рост» и «материальное вознаграждение» среди всех групп испытуемых.

Исследование особенностей профессиональной успешности IT-специалистов является актуальной темой на сегодняшний день, поскольку

профессиональная деятельность современного IT-специалиста характеризуется постоянным развитием используемых технологий, формированием новых профессий в IT-сфере, а значит, имеет множество вопросов для исследования.

Полученные в ходе исследования компоненты профессиональной успешности могут быть использованы в качестве критериев оценки профессиональной успешности IT-специалистов, также могут быть полезными для изучения потенциала, возможностей, мотивации IT-специалиста, для изучения личностных особенностей IT-специалиста как субъекта деятельности. В качестве рекомендации данные исследования могут использоваться специалистами, участвующими в профессиональном отборе, адаптации и развитии персонала в IT-компаниях.

Список литературы

1. Банщикова Т.Н. Профессиональная компетентность как фактор профессиональной успешности. Акмеология. 2007. № 1 (21). С. 25–29.
2. Геворкян Г.Г. Профессиональная успешность как предмет научной рефлексии в зарубежной и отечественной психологии // Гуманизация образования. 2015. № 5. С. 12–19.
3. Дворецкая М.Я., Лощакова А.Б. Образ успешности в современных психологических исследованиях // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 2. URL: http://mir-nauki.com/PDF/09PSMN216.pdf (дата обращения: 24.09.2019).
4. Кукушкина Ю.А. Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности (на примере программистов): дис. … канд. психол. наук. М., 2008. 129 с.
5. Орел Е.А. Диагностика особенностей мыслительной деятельности специалистов в области информационных технологий (программистов): дис. … канд. психол. наук. М., 2007. 167 с.
6. Толочек В.А. Профессиональная успешность: от способностей к ресурсам (дополняющие парадигмы) // Психология. Журн. Высшей школы экономики. 2009. Т. 6. № 3. С. 27–61.

SUBJECTIVE PERCEPTIONS OF THE IT-SPECIALISTS PROFESSIONAL SUCCESS

M.A. Zhurina

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg

This article presents the results of empirical study of the subjective ideas of the IT-specialists' professional success. The study identified the main components of professional success, highlighted by IT-specialists. Differences were established on the topics of professional success in groups with certain IT-professions (software developer, tester, data scientist) and groups on different levels of professionalism (junior, middle, senior, lead). The practical significance of the study lies in the fact that the identified components of professional success can be used as criteria for assessing the professional success of IT-specialists.

***Keywords**: professional success, IT-specialist, level of professionalism, specifics of the professional activities of IT-specialists, subjective perceptions, IT-profession, information technology.*

Об авторе:

ЖУРИНА Мария Александровна – аспирант кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6), e-mail: mr.zhurina@gmail.com

УДК 371.68

УРОВНИ ИНТЕРАКТИВНОСТИ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ С ЭЛЕКТРОННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕСУРСОМ

В.С. Зарубина

Тверской государственный университет

Интерактивность электронного образовательного ресурса рассматривается как характер и степень взаимодействия обучающегося (пользователя) непосредственно с элементами образовательного контента. Систематизированы подходы к дифференциации уровней интерактивности отечественными и зарубежными учеными. Обоснована необходимость учёта педагогической составляющей при выделении уровней интерактивности электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: *интерактивность, уровень интерактивности, взаимодействие, пользователь, электронный образовательный ресурс.*

Развитие понятия интерактивности в науке и практике привело к его массовому использованию в разных сферах деятельности, в наибольшей степени интерактивность и интерактивные технологии сегодня востребованы в IT-сфере, массовых коммуникациях, дизайне и проектировании, информатике, социальных науках и образовании, отмечает Д.А. Махотин, главный редактор информационно-публицистического образовательного журнала «Интерактивное образование» [3].

Как и многие другие часто используемые понятия, запускаемые в научный оборот, понятие «интерактивность» стало весьма размытым. Оно используется при описаниях и новых бескомпьютерных форм учебной коммуникации, и дистанционного обучения, и мультимедийных технологий.

В 2017 г. Л.В. Юркина, Д.А. Махотин провели анализ употребления признака «интерактивное(ый)» в научных публикациях и исследованиях на основе данных Научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU, который показал значительную популярность термина, особенно в сфере педагогических наук. В Научной электронной библиотеке (НЭБ) eLIBRARY.RU запросы по признаку «интерактивное(ый)» получили около 22 840 результатов поиска с использованием в названии публикации, аннотациях и ключевых словах словосочетаний с данным признаком. По данным исследования, среди наиболее устойчивых словосочетаний встречаются «интерактивное обучение», «интерактивная среда», «интерактивные технологии», «интерактивные методы», предполагающие особый интерактивный подход к устоявшимся научным понятиям в первую очередь в сфере педагогики. Этот подход связан прежде всего с проникновением во все сферы жизни и деятельности человека информационных и мультимедийных технологий, создающих интерактивность во взаимодействии между человеком и информационными системами, во взаимодействии людей друг с другом с помощью разнообразных средств коммуникации [8].

Для решения данного вопроса И.П. Сухов обращается к ГОСТ

15971-90, где даётся следующее определение термина «интерактивный режим»: это режим взаимодействия процесса обработки информации системы обработки информации с человеком, выражающийся в разного рода воздействиях на этот процесс, предусмотренных механизмом управления конкретной системы и вызывающих ответную реакцию процесса. Несмотря на техническую формулировку, этот довольно старый документ выделяет суть интерактивности: изменения, происходящие непосредственно в самом электронном ресурсе сообразно действиям пользователя (в нашем случае обучающегося)».

Следовательно, в обобщенном смысле можно утверждать, что интерактивность – это понятие, которое раскрывает характер и степень взаимодействия между объектами. Под интерактивностью электронных средств обучения, заявляет М.А. Петренко, в подавляющем большинстве случаев понимается «свойство программного интерфейса по организации взаимодействия с пользователем», т. е. возникающее «автоматически» при индивидуальной работе учащихся с компьютерной техникой [5, с. 5].

Таким образом, далее мы будем рассматривать взаимодействие обучающегося (пользователя) непосредственно с элементами электронного образовательного контента. При этом под интерактивным будет пониматься электронный контент, в котором возможны операции с его элементами: манипуляции с объектами, вмешательство в процессы.

Отсутствие жёстко закрепленного значения интерактивности в научном обороте в целом, и в области педагогической науки и практики в частности, приводит также и к разнообразию предлагаемых типологий уровней интерактивности электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР). В ГОСТ Р 52657-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Образовательные интернет-порталы федерального уровня. Рубрикация информационных ресурсов» ЭОР по степени интерактивности разделяют на активные, описательные, смешанные, неопределённые. Однако, к сожалению, не приводится более подробного пояснения данной классификации, уточняющего, что подразумевается под каждой из приведённых степеней интерактивности.

Разные подходы к классификации уровней интерактивности можно найти как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе.

Майкл Мур, главный редактор журнала The American Journal of Distance Education (США), в своих статьях дал характеристики трём видам интерактивности дистанционного обучения: учащийся – образовательный контент (learner-content interaction), учащийся – инструктор (learner-instructor interaction) и учащийся – учащийся (learner-learner interaction). Понадобилось ещё несколько десятилетий, чтобы была внесена относительная ясность в понимание интерактивности при использовании мультимедийных технологий.

Классификация М.-Л. Райана в большей степени ориентирована на интерактивное взаимодействие в компьютерных играх, однако может быть применима и при описании уровней интерактивности в ЭОР. Автор

предлагает двунаправленную шкалу: ознакомительную / онтологическую, внутреннюю / внешнюю [1]. Ознакомительное направление шкалы предполагает изучение заранее определённых объектов и действий, онтологическое – влияние пользователя на события. Внутренняя шкала обозначает положение пользователя по отношению к виртуальному пространству с позиции непосредственного участника событий, внешняя – с позиции внешнего наблюдателя.

Автором одной из наиболее известных отечественных классификаций уровней интерактивности, которая впоследствии используется и другими учеными (например, С.С. Буканов, В.В. Казаченок, П.А. Мандрик, Н.Н. Московченко, Т.С. Сливин, А.А. Фасоля), является А.В. Осин. Исследователь выделяет условно-пассивные, активные, деятельностные и исследовательские «формы взаимодействия пользователя с ЭОР, структурированные по четырем уровням в порядке повышения образовательной эффективности за счет увеличения уровня интерактивности» [4, с. 16]. По убеждению исследователя, эффективность использования новых педагогических инструментов зависит от уровня его интерактивности.

При рассмотрении различных авторских классификаций интерактивности можно отметить две основные позиции, с которых производится деление интерактивности на уровни или степени. Одни авторы характеризуют интерактивность исходя из того, как учащийся может взаимодействовать со средством обучения, влиять на его элементы контента или манипулировать ими. В этом случае при описании выделенных уровней используются такие формулировки, как «обучаемый реагирует на отдельные запросы» (В.К. Кочисов, О.У. Гогицаева, Н.В. Тимошкина), «воздействия ученика ограничиваются вызовом нового материала» (А.В. Осин), «пользователь определяет развитие событий» (М.-Л. Райан). Другие учёные выстраивают свою классификацию на основе того, какие функции или возможности по взаимодействию с учащимся предоставляет образовательный ресурс. В этом случае уровни интерактивности характеризуются следующим образом: «ресурс отвечает пользователю», «ресурс позволяет создавать и настраивать экранные объекты» (Л.Л. Босова), «ресурс, располагая первичными действиями учащегося, а также его действиями, возникшими на индивидуальной траектории, строит информационно-педагогическую модель учащегося» (А.А. Федосеев), «средство обучения задействует основные способы восприятия информации», «средство обучения позволяет дифференцировать объём материала» (Е.В. Дудышева и О.В. Солнышкова).

Как у отечественных, так и у зарубежных учёных интерактивность начинается по-разному. Например, А.В. Осин считает первым уровнем проявления интерактивности (условно-пассивные формы взаимодействия) вызов того или иного фрагмента учебного материала, поскольку уже на данном этапе пользователь производит минимальные воздействия с ЭОР [4]. Обучающийся выбирает фрагмент для усвоения, но не оперирует его

элементами: чтение, прослушивание звука, просмотр иллюстраций и видео.

Некоторые исследователи придерживаются схожей точки зрения: Л.Л. Босова в качестве начальных форм интерактивного взаимодействия пользователя с электронным образовательным контентом выделяет манипулирование экранными объектами, линейную и иерархическую навигацию (скроллинг, выбор подразделов с помощью меню, деревьев); М.-Л. Райан описывает внешнюю ознакомительную интерактивность как перемещение по дереву событий (по содержанию ЭОР); в типологии Е.В. Дудышевой и О.В. Солнышковой средство с интерактивностью степени 1 может регулироваться как преподавателем, так и учащимися в процессе использования с применением временной интерактивности; другие авторы (В.К. Кочисов, О.У. Гогицаева, Н.В. Тимошкина) утверждают, что простой, или пассивный, уровень отличается минимальным количеством действий пользователя, например, управление презентацией.

Следующим уровнем интерактивности А.В. Осин считает операции с содержанием ЭОР, не подразумевающие его принципиального изменения, такие, например, как копирование, перемещение в трёхмерном пространстве и т. п. (так называемые активные формы взаимодействия).

Однако, на наш взгляд, данные действия можно сравнить с открытием журнала на определённой странице, выбором параграфа в печатном учебнике, копированием информации из любого источника, что является стандартными действиями индивида, воздействием его на объекты, но не взаимодействием его с чем-либо. Кроме того, данные действия могут совершаться как в контексте обучения, так и вне его, то есть не подразумевается достижение педагогической цели.

На следующих уровнях интерактивности исследователи уже рассматривают взаимодействие в парадигме «запрос – ответ» или «воздействие – отклик».

По А.В. Осину, на уровне деятельностных форм возможны манипуляции с объектами и изменение их свойств. Данный уровень интерактивности характеризуется конструктивным взаимодействием обучающегося с учебными объектами по заданному алгоритму с контролем отклонений. На каждом шаге пользователя тем или иным способом приводят к единственно верному решению, так что путь решения учебной задачи предопределён. Особенностью данного уровня является возможность выбора последовательности действий, ведущих к достижению учебной цели.

По мнению И.П. Сухова, только начиная с этого уровня можно говорить об уникальном опыте, который получает обучающийся при взаимодействии с ЭОР. Результаты работы учащихся и пути их решения учебной задачи могут сильно варьироваться [6, с. 56].

Заметим, что теперь при описании уровней интерактивности авторы начинают оперировать такими понятиями как «учебная цель», «учебные запросы», «последовательность изучения материала» и т. д., что представляется весьма закономерным, т. к. именно с этого момента

начинается истинная интерактивность, настоящее взаимодействие учащегося с ЭОР, в котором заложена педагогическая составляющая.

В.К. Кочисов, О.У. Гогицаева и Н.В. Тимошкина в этом отношении выделяют ограниченный и полноценный уровни. На ограниченном уровне обучаемый реагирует на отдельные запросы (например, при тестировании обучаемым осуществляется выбор одного или нескольких ответов), в то время как на полноценном уровне интерактивности спектр способов взаимодействия расширяется и предоставляется возможность разнообразных реакций обучаемых на многочисленные учебные запросы.

Е.В. Дудышева и О.В. Солнышкова в средствах с третьей степенью интерактивности выделяют возможность диагностики и порядковую интерактивность, которая даёт возможность регулировать скорость и порядок подачи информации. К средствам с интерактивностью степени 4 авторы относят электронное учебное пособие, виртуальный практикум, где реализуется содержательная интерактивность, то есть возможность дифференцировать объём материала. На этом этапе отмечается опосредованное взаимодействие преподавателя и учащихся (групп учащихся). В то время как средство с интерактивностью степени 5 предполагает как опосредованное, так и непосредственное их взаимодействие с возможностью использования творческой интерактивности (примеры: системы управления обучением, дистанционные платформы поддержки совместной работы, вебинаров).

В классификации М.-Л. Райана при внешней онтологической интерактивности пользователь определяет развитие событий, оставаясь наблюдателем. Внутренняя ознакомительная интерактивность предполагает, что пользователь является участником событий, но сюжет заранее определён.

Л.Л. Босова в своей работе указанную парадигму описывает более иерархично. По мнению учёного, интерактивность уровня «обратная связь» предполагает, что ответ образовательного ресурса пользователю проявляется в оценке правильности выполнения им заданий, причём результаты выполнения задания непосредственным образом влияют на дальнейшее продвижение по учебным материалам.

Далее автор выделяет конструктивное и рефлексивное взаимодействие. При конструктивном взаимодействии ресурс позволяет создавать и настраивать экранные объекты, а также управлять ими, например, расширить имеющуюся структуру контента посредством добавления новых узлов и гиперссылок. При рефлексивном взаимодействии ресурс учитывает действия пользователя для последующего анализа, например, для того, чтобы на основе этой информации рекомендовать оптимальную последовательность изучения материала в рамках занятия.

В качестве отдельного вида интерактивности Л.Л. Босова рассматривает имитационное моделирование, которое заключается в имитации образовательным ресурсом реального функционирования технических устройств, систем, социальных процессов в зависимости от воздействий пользователя: учащийся настраивает экранные объекты,

связанные и взаимодействующие друг с другом, определяя их поведение.

Следует добавить, что вышеописанные уровни авторских типологий являются детерминированными: все варианты действий пользователя заранее определены, имеется только одно решение, которое считается верным.

И, наконец, наивысшим уровнем интерактивности исследователи считают уровень виртуальной реальности или приближенной к ней среды. Данный уровень можно охарактеризовать как недетерминированный, при котором манипуляции пользователя с объектами и процессами могут быть произвольными. М.-Л. Райан называет такой уровень внутренней онтологической интерактивностью, когда пользователь исполняет роль персонажа в виртуальном мире, полноценно влияя на события. В.К. Кочисов, О.У. Гогицаева и Н.В. Тимошкина именуют его уровнем реального масштаба времени, который заключается во взаимодействии обучаемого с учебной средой, моделирующей реальные объекты и процессы, приближённой к виртуальной реальности. А.В. Осин, характеризуя исследовательские формы, говорит, что обучающийся отходит от заранее предписанного маршрута и сам «производит» события. Учебные задачи могут формулироваться достаточно разнообразно, а пути их решения для достижения определённой извне учебной цели выбирает сам пользователь.

Л.Л. Босова выделяет поверхностную и углублённую контекстную интерактивность. При первой пользователь вовлекается в различную деятельность, имеющую определённый сценарий и неявное дидактическое значение. При углублённой контекстной интерактивности пользователь углубляется в имитируемый компьютером и электронным средством обучения мир, то есть в виртуальную реальность.

На наш взгляд, можно наблюдать близкий, схожий ракурс построения классификации у российского учёного А.А. Федосеева и зарубежных исследователей Б.Б. Андерсена и К. ван ден Бринк. Они рассматривают разноуровневое взаимодействие учащегося и образовательного ресурса с акцентом на педагогическую составляющую интерактивности.

А.А. Федосеев, проанализировав понятие интерактивности для электронных образовательных ресурсов, приходит к выводу, что интерактивность ЭОР возникает тогда, когда в ответ на действия учащегося, которые интерпретируются как некоторая учебная ситуация, ресурс предъявляет учащемуся индивидуализированную информацию, имеющую определённый педагогический смысл именно для сложившейся ситуации [7].

Первым уровнем А.А. Федосеев выделяет реактивную интерактивность, которая у зарубежных коллег именуется реактивным взаимодействием. По замыслу отечественного исследователя, на каждое единичное действие учащегося предусмотрена заложенная создателем ресурса реакция, соответствующая педагогическому смыслу возникшей ситуации. Описание данного уровня у Б.Б. Андерсена и К. ван ден Бринк отличается тем, что ответная реакция поступает от пользователя ресурса на предложенную учебную ситуацию. При этом последовательность ситуаций жестко фиксирована, и возможности управления программой незначительны.

Средство обучения второго уровня интерактивности, который А.А. Федосеевым определяется как диалоговый, накапливает и систематизирует действия учащегося по различным аспектам его успехов для выработки соответствующих педагогических действий ресурса. Б.Б. Андерсен и К. ван ден Бринк считают, что на данном – активном – уровне взаимодействия пользователи начинают влиять на учебный продукт и самостоятельно контролировать, в каком порядке выполнять задания и по какому пути изучения следовать в рамках заложенного учебного материала. Таким образом, на данном уровне возникает возможность построения индивидуальной траектории обучения пользователя ЭОР.

Самый высокий уровень – интеллектуальная интерактивность по А.А. Федосееву или обоюдное взаимодействие по Б.Б. Андерсену и К. ван ден Бринк – предполагает интеллектуальную адаптацию учебной среды для более эффективного обучения. Так, российский исследователь пишет: «…можно представить себе такую интерактивность, при которой ресурс, располагая первичными действиями учащегося, а также его действиями, возникшими на индивидуальной траектории, строит информационно-педагогическую модель учащегося, с помощью которой прогнозирует его действия и определяет, какой тип и уровень заложенных в ресурс вариантов предъявления материала или заданий будет наиболее продуктивным для данного учащегося» [7]. Характеризуя обоюдное взаимодействие, авторы подчеркивают, что у пользователя ресурса расширяются возможности контроля, причём пользователь и учебное средство на данном уровне способны взаимно адаптироваться друг к другу, например в системах виртуальной реальности.

И.П. Сухов сравнивает проектирование ЭОР с построением художественного произведения. В каждом случае автор стремится придать взаимодействию определённую структуру: в художественном произведении мы говорим о сюжете, идущем к развязке, в обучении за это отвечают формы работы, ведущие к учебной цели. По словам учёного, конфликт начинается в момент, когда у пользователя или обучающегося отнимается свобода выбора. Проектирование недетерминированного взаимодействия отличается значительной сложностью, но, по мнению И.П. Сухова, важно понимать, что, лишая обучающегося свободы действий, мы лишаем его уникального опыта. В этом случае работа с ЭОР не даёт принципиальных преимуществ по сравнению с бумажным учебником или техническим средством обучения [6, с. 57].

Л.Л. Босова справедливо заключает: «Высокий уровень интерактивности создаёт у пользователя не только ощущение способности управлять ходом событий, но и ощущение ответственности за получаемый результат. Это позволяет ученику от пассивного восприятия представленной информации перейти к активному участию в образовательном процессе» [2, с. 709].

Из изложенного следует, что в интерактивный ЭОР непременно заложена некоторая педагогическая цель. И задача ЭОР заключается в том, чтобы учащиеся этой цели достигали.

Таким образом, уровень интерактивности ЭОР – понятие качественное, отражающее степень взаимодействия пользователя и средства обучения, которая определяется функциональными возможностями учебного продукта и обусловливается педагогической целью, заложенной автором. В этом смысле интерактивным ЭОР можно считать, когда заложенные в нём возможности взаимодействия направлены на достижение определённого учебного результата. При этом чем выше уровень интерактивности ЭОР, тем больше свободы получает пользователь при решении учебных задач, что в итоге приводит к недетерминированному взаимодействию, высокой степени самостоятельности обучающегося и построению индивидуальной траектории обучения.

Список литературы

1. Ryan M.-L. Beyond Myth and Metaphor: Narrative in Digital Media. Gamestudies, V. 1, I. 1, 2001. URL: http://www.gamestudies.org/0101/ryan/ (дата обращения: 07.02.2018).
2. Босова Л.Л., Зубченок Н.Е. Электронный учебник: вчера, сегодня, завтра // Образовательные технологии и общество. Выпуск № 3. 2013. Т. 16. С. 697–712.
3. Махотин Д.А. Интерактивное образование: понятийное поле междисциплинарного исследования [Электронный ресурс] // Интерактивное образование. 2017. № 1. URL: http://interactiv.su/2017/06/26/интерактивное-образование-понятийн/ (дата обращения: 17.09.2019).
4. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиасистемы // Интернет-порталы: содержание и технологии: сб. науч. ст. / редкол.: А.Н. Тихонов (пред.) [и др.]; ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». М.: Просвещение, 2007. Вып. 4. С. 12-28. URL: http://window.edu.ru/resource/271/45271/files/12-29.pdf (дата обращения: 17.09.2019)
5. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции. Ростов-н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. 168 с.
6. Сухов И.П. Интерактивность электронного образовательного ресурса // Среднее профессиональное образование. 2012. № 9. С. 56–57.
7. Федосеев А.А. Интерактивность в электронных образовательных ресурсах [Электронный ресурс] // Новые образовательные технологии в вузе: м-лы X междунар. науч.-метод. конф. Екатеринбург, 2013. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/26650/1/notv_2013_191.pdf (дата обращения: 07.02.2018).
8. Юркина Л.В., Махотин Д.А. Анализ признака «интерактивное(ый)» в научных публикациях и исследованиях (на основе данных НЭБ eLIBRARY.RU) [Электронный ресурс] // Интерактивное образование. 2017. URL: http://interactiv.su/2017/07/16/анализ-признака-интерактивноеый-в/ (дата обращения: 17.09.2019).

LEVELS OF INTERACTIVITY AS CHARACTERISTICS OF USER'S INTERACTION WITH THE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE

V.S. Zarubina

Tver State University, Tver

Interactivity of the electronic educational resource is considered as the nature and degree of student's (user's) interaction directly with the elements of educational content. Approaches to differentiation of interactivity levels by domestic and foreign scientists were systematized. The necessity of taking into account the pedagogical component in the allocation of levels of interactivity of electronic educational resources is revealed.

***Keywords**: interactivity, level of interactivity, interaction, user, electronic educational resource electronic textbook, approach, textbook's form, textbook's content.*

Об авторе:

ЗАРУБИНА Вера Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: vszarubina@edu.tversu.ru

УДК 378.015.33

ВОСПРИЯТИЕ ИРОНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

Л.С. Земчихина

Московский педагогический государственный университет

Представлено эмпирическое исследование, проведенное с целью диагностики готовности учащихся средних и старших классов воспринимать, распознавать и интерпретировать иронию в речи учителя. Ирония рассматривается как педагогический приём, который может быть эффективным и неэффективным средством речевого воздействия в зависимости от параметров речевой ситуации, где главным является адресат. Выделяются лингвистические критерии иронического высказывания и условия гармонизации педагогического общения посредством иронии.

Ключевые слова: *ирония, педагогическое общение, восприятие, непрямая коммуникация, речевое воздействие.*

В последние годы прагматический аспект иронии всё чаще переосмысливается в русле новых лингвистических направлений преимущественно с позиции адресата в отличие от традиционного субъектного подхода, известного ещё с античности. Это связано с тем, что эффективность общения всё чаще оценивают в первую очередь с позиции слушающего [6]. Полагаем, что готовность адресата воспринимать иронию в речи собеседника является одним из условий успешного использования данного приёма для педагогического речевого воздействия.

Основная трудность изучения иронии связана с многозначностью данного понятия. Вслед за Ю.М. Скребнёвым под иронией мы понимаем «употребление слова или целого высказывания в смысле, противоположном буквальному; перенос по контрасту, по противоположной семантике; чаще всего имеющего место в высказываниях, содержащих положительную оценку, которую говорящий (пишущий) отвергает. Ирония обычно не выражается формально <…>, а выявляется на основе контекста или фонового знания, исключающих возможность буквального понимания высказывания» [3, с. 159].

Опираясь на данное определение, выделим основные лингвистические критерии иронического высказывания: несоответствие прямого значения и интонационного оформления высказывания; порождённая вследствие этого двусмысленность, то есть одновременная актуализация прямого смысла в форме высказывания с нейтральным или положительным оттенком значения, и подразумеваемого смысла, выражающего отрицательную оценку.

Иронию следует отличать от смежных явлений комического – юмора и сарказма. Данные понятия можно разграничить на основании интенции говорящего. Цель иронии – прежде всего критика человека. Формулируя определение иронии, А.П. Сковородников отмечает, что это «вид комического, в котором критическое отношение к объекту осмеяния, в отличие от юмора, носит осуждающий характер и выражается в несколько завуалированном виде» [4, с. 227]. Задача юмора – вызвать

смех. Сарказм считается высшей степенью иронии, когда иносказательность доводится до минимума, а суждение отличается резкостью.

Ирония так или иначе функционирует в педагогическом общении, о чём свидетельствуют результаты проведённого нами в феврале 2019 г. опроса с целью выяснить, используется ли ирония практикующими учителями. В случае положительного ответа респондентам предлагалось указать цель использования приёма иронии или объяснить причины отказа от его использования. В эксперименте приняли участие 51 учитель русского языка и литературы, слушатели ОГБОУ ДПО «Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» г. Ульяновска. На вопрос об использовании иронии 50 опрашиваемых ответили положительно; отрицательно ответил один испытуемый, объясняя свой выбор отсутствием соответствующих навыков.

Однако в речи учителя ирония может быть как эффективным приёмом, гармонизирующим педагогическое общение и выполняющим учебно-воспитательные задачи, так и причиной этических ошибок и коммуникативных неудач (табл. 1).

Таблица 1

Примеры эффективной и неэффективной педагогической иронии

Неэффектив-ная ирония	*В этот раз Беня играл не очень хорошо, учительница музыки осталась недовольна и с иронией заметила: «Беня,* ***ты играл сегодня, как Людвиг ван Бетховен****!»* *– «Ваш сарказм, госпожа учительница, – старомодно ответил Беня, – неуместен! – Я сегодня не в лучшей музыкальной форме!»* М. Яковлев «Беня»
Эффективная ирония	*Если бы у Наташи было хоть малейшее умение схитрить,* *она попробовала бы некоторое время «плавать».* *Но такого умения у Наташи не было, и она положила мел и стояла молча.* *– Ничего не соображаете?– удивился Захар Петрович. – Ну, дела!* *Тихонова,* ***вы феномен****! <...>. Дела аховые, – продолжал он <..>. –* *Разжуйте, положите нам в рот, а мы, может быть,* ***окажем любезност****ь проглотим. Маловато любопытства. И самолюбия.* *Наташа понимала: эти убийственные слова адресованы ей. А она? Она, красная, как свёкла, молча проследовала на своё место. И ни звука в ответ.* М. Прилежаева «Семиклассницы»

Сравним два примера из табл. 1. В обоих случаях иронию можно считать эффективной и конструктивной с точки зрения говорящего, так как она используется в соответствии с задачами педагогического общения, коммуниканты контролируют свои эмоции и учитывают интересы адресата. В первом фрагменте представлено порицание под видом похвалы: учительница использует иронию для выражения отрицательной оценки и называет ученика именем великого композитора. Однако с точки зрения учащегося можно констатировать коммуникативную неудачу: высказывание педагога расценивается собеседником как неуместный сарказм. Ученик считает ироническое замечание излишним и неэтичным, поскольку сам осознаёт и подтверждает, что находится «не в лучшей форме».

Во втором примере педагог отчитывает не подготовившуюся к

уроку ученицу посредством иронии. Она создаётся с помощью антифразиса (феноменом называют человека, «отличающегося способностями, талантами, чертами и т. д.» [5, с. 558]. Кроме того, о скрытой насмешке свидетельствует фраза «окажем любезность», т.к. учить урок не одолжение, которое ученики делают учителю, а обязанность. Захар Петрович решает ряд задач: во-первых, отстаивает свои принципы и не приемлет лени и безответственности; во-вторых, напоминает ученице о правилах поведения в школе; во-третьих, формирует основы поведения и ценности у класса, высмеивая недобросовестность; в-четвёртых, вызывает у девочки стыд, который приводит к тому, что она тщательно выучивает следующий урок и добивается одобрения и уважения педагога. Это подтверждает эффективность приёма в данной ситуации.

Эффективность иронического воздействия в каждом случае определялась факторами речевой ситуации, из которых ключевым, на наш взгляд, является точка зрения адресата. Это связано со сложной семантической природой иронии. Результат её восприятия собеседником непредсказуем: смысл иронического неочевиден, адресату необходимо его интерпретировать и нередко «додумать», что именно хотел сказать говорящий. В этой же связи ирония не может быть отнесена, например, к оскорблению и не может быть предметом судебного разбирательства, т. к. намерение адресата скрыто, а слушающий может понять ироническую фразу и как добрую шутку, и как злобное осмеяние. Более того, может понять фразу вообще буквально, не уловив переносного смысла [2].

Одной из задач нашего исследования было также определение готовности учащихся средней и старшей общеобразовательной школы воспринимать иронию учителя. Под готовностью нами понимается состояние ученика, которое характеризуется адекватной активацией психофизиологических механизмов, связанных с его психологическими установками и речевой деятельностью. В соответствии с целью эксперимента была сформирована группа школьников в количестве 179 человек: 5–9-х и 11-х классов общеобразовательных школ Москвы (ОАНО «Новая школа») и Ульяновска (МБОУ «Средняя школа № 85», МБОУ «Средняя школа № 82», МБОУ «Средняя школа № 70»).

В качестве стимульного материала был выбран фрагмент из рассказа Фазиля Искандера «Тринадцатый подвиг Геракла». Автором создан убедительный и реалистичный образ талантливого учителя математики, искусно владеющего приёмом скрытой насмешки. Харлампий Диогенович воздействует на учеников целенаправленно и с предвосхищением результата. Педагог выставляет проступки школьников в смешном, но не смехотворном виде, причём с надеждой на исправление. Ирония в данном случае является эффективной с точки зрения адресанта: говорящий строит свою речь в соответствии с основными принципами и целями педагогического общения. Одновременно рассказчик отмечает позитивное влияние данного метода воспитания и со стороны учеников: «Он нас заставлял смеяться, но это

был не стихийный смех, а веселье, организованное сверху самим же учителем. Оно не нарушало дисциплины, а служило ей, как в геометрии доказательство от обратного» [1, с. 50].

Респондентам предлагалось прочитать приводимый далее фрагмент рассказа и ответить на следующие вопросы: зачем учитель назвал детей героями и как следует понимать высказывание «сплошные герои» – в прямом или переносном смысле?

Но вот распахнулась дверь, и докторша вместе с этой Галочкой вошли в класс. Докторша сказала, что так, мол, и так, надо ребятам делать уколы. <…> Класс заволновался, но Харлампий Диогенович приподнял брови, и все притихли. <…>

– Ну, кто из вас самый смелый? – сказала докторша, хищно высосав лекарство иглой и теперь держа эту иглу острием кверху, чтобы лекарство не вылилось. Она это сказала весело, но никто не улыбнулся, все смотрели на иглу.

– Будем вызывать по списку, – сказал Харлампий Диогенович, – потому что здесь сплошные герои.

Он раскрыл журнал…

Полученные результаты отражены в табл. 2. Больше половины школьников (67 %) в возрасте от 10 до 17 лет справились с заданием: обнаружили в тексте педагогическую иронию. 20 % испытуемых сочли, что высказывание содержит сарказм. 13 % опрошенных затруднились точно ответить, как именно следует понимать речь педагога. 9 % респондентов объяснили фразу «здесь сплошные герои» желанием учителя просто посмеяться и подшутить над учениками.

Таблица 2

Восприятие педагогической иронии школьниками

Категория комического	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.	11 кл.	Чел. (%)
Сарказм	0	0	1	13	1	5	20 (11)
Ирония	7	20	19	57	8	10	121 (67)
Шутка	5	1	0	4	2	2	14 (9)
Не определили	3	0	6	10	0	3	24 (13)
Общее количество	15	21	26	86	11	20	179 (100)

Интерпретируя подтекст высказывания, большинство опрошенных (25,5 %) предположили, что, назвав класс героями, учитель стремился разрядить обстановку и подбодрить учащихся, задать им некую поведенческую планку. Другими словами, использовал конструктивную критику. 20 % респондентов сочли, что ирония свидетельствует об определённом эмоциональном состоянии говорящего; о том, что его ожидания, связанные со смелостью учеников, не оправдались, и он был вынужден вызвать их по списку.

Такое восприятие и такая интерпретация иронии свидетельствуют о том, что школьники не осознают целенаправленность данного коммуникативного приёма. Скрытая насмешка расценивалась, в частности, как проявление педагогом слабости, неспособности волевого воздействия, отсутствие лидерских качеств. 19 % не смогли определить подтекст высказывания, что нередко происходит в случае непрямой коммуникации. 12 % оценили высказывание Харлампия Диогеновича как насмешку, «троллинг» и прочие проявления вербальной агрессии. 10 %

распознали типичную для иронии функцию – критики, но в смягченной, косвенной форме. 8 % испытуемых выдвинули версию о том, что учитель хотел таким образом гармонизировать ситуацию, то есть проявил себя как коммуникативный лидер. 4 % школьников определили высказывание как шутку и объяснили причину его использования желанием учителя посмеяться над ситуацией. Оставшиеся 1,5 % ответов были достаточно оригинальными: один респондент отреагировал ответной иронией («Они испугались такой безобидной вещи!»); двое усмотрели в словах учителя едва ли не циничный расчёт: узнать, кто осмелится сделать укол, а кто – нет.

Таким образом, при использовании иронии педагогу следует учитывать неизбежные психологические и коммуникативные риски. Адресат может вовсе не понять подтекст, не уловить критику своего поведения, воспринять иронию как злую насмешку. Кроме того, проведённый опрос не даёт представлений о внутренней установке респондента: реакция на педагогическую иронию в отношении третьих лиц существенно разнится с восприятием непосредственно адресного иронического высказывания. Указанные проблемы несомненно требуют дальнейшего углублённого изучения.

Список литературы

1. Искандер Ф. Тринадцатый подвиг Геракла / Собр. соч.: в 10 т. Т. 1. Путь из варяг в греки. Рассказы М.: Время, 2003. С. 49–70.
2. Как провести лингвистическую экспертизу спорного текста? Памятка для судей, юристов СМИ, адвокатов, прокуроров, следователей, дознавателей и экспертов; Под ред. проф. М.В. Горбаневского. М.: Юридический мир, 2006. 112 с.
3. Скребнев Ю.М. Ирония // Русский язык: Энциклопедия. М.: Дрофа, 1997. С. 159.
4. Сковородников А.П. Ирония // Культура русской речи: Энциклопедический словарь справочник /под ред. Л.Ю. Иванова. А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. М.: Флинта; Наука, 2003. С. 227–229.
5. Словарь русского языка: в 4 т. / Под. ред. А.П. Евгеньевой. М., 1999. Т. IV. С. 558
6. Стернин И.А. Фактор адресата в речевом воздействии. Воронеж: «Истоки», 2012. 51 с.

THE PERCEPTION OF IRONY IN THE PEDAGOGICAL SPEECH

L.S. Zemchikhina

Moscow State Pedagogical University, Moscow

An empirical study was conducted to diagnose the readiness levels of middle and high school students to perceive, recognize and interpret irony in a teacher's speech. Irony is considered as a pedagogical method, which can be both effective and ineffective method of speech influence depending on the factors of the speech situation, the main one being the receiver. The article also highlights the linguistic criteria for ironic utterance and the conditions for harmonizing pedagogical communication style through irony.

***Keywords**: irony, pedagogical communication, perception, indirect communication, the influence of speech communication*

Об авторе:

ЗЕМЧИХИНА Людмила Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119991, ЦФО, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1); e-mail: lsapchenko@gmail.com

УДК 373.24.036

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

М.Г. Корнакова

Тверской государственный университет

Проведён сравнительный анализ различных подходов к определению взаимодействия между субъектами педагогического процесса. Сформулировано понятие педагогического взаимодействия применительно к дошкольному образованию и в процессе музыкально-эстетического воспитания дошкольников. Структура педагогического взаимодействия в процессе музыкально-эстетического взаимодействия дошкольников представлена следующими компонентами: диагностико-прогностическим, стимулирующим, образовательным и рефлексивным.

Ключевые слова: *педагогическое взаимодействие, субъекты педагогического процесса, музыкально-эстетическое воспитание.*

Обновление системы отечественного дошкольного образования, обусловленное переменами в социокультурной сфере, предполагает всестороннее развитие образовательной и творческой среды. В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) отражена потребность общества в гармоничной личности, развивающейся в соответствии со своими возрастными, индивидуальными, физическими особенностями, потребностями и склонностями [12, с. 5]. Решение этой задачи ФГОС ДО связывает с обеспечением равных образовательных условий для детей, принадлежащих к разным национальным культурам, конфессиям и социальным слоям, и объединением обучения и воспитания в целостный педагогический процесс освоения духовно-нравственных и социокультурных ценностей. Построенные на этих принципах педагогические условия развития ребенка, предполагающие вариативность образования и возможность свободного выбора ведущего вида деятельности, призваны, согласно ФГОС ДО, способствовать его «позитивной социализации, личностному развитию и творческим способностям на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками» и стать базой «развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему социализации и индивидуализации детей» [12, с. 6, 7].

Признавая требования современных нормативных документов перспективными и своевременными, дошкольные организации, как показывает практика, тем не менее не готовы к их выполнению ввиду отсутствия технологического обеспечения достижения поставленных задач. Наличие данного противоречия побуждает нас обратиться к

ключевой для решения данной коллизии проблеме – проблеме педагогического взаимодействия, которое мы рассматриваем как условие развития личности в различных видах деятельности.

Отдавая себе отчёт во взаимосвязи различных образовательных направлений, таких как социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое, мы ограничимся далее анализом педагогического ресурса художественно-эстетической образовательной области и сосредоточим внимание на педагогическом взаимодействии в процессе музыкально-эстетического воспитания как компоненте художественно-эстетического развития дошкольников. Несмотря на то что педагогическое взаимодействие заявлено ФГОС ДО как необходимый компонент дошкольного воспитания, мы не находим разработанной концепции педагогического взаимодействия непосредственно в художественно-эстетической образовательной области, включая музыкально-эстетическое воспитание. хотя в научной литературе разработана база решения проблемы педагогического взаимодействия при осуществлении социально-коммуникативного и духовно-нравственного развития ребенка и системы взаимодействий между педагогами и другими членами педагогического коллектива, между педагогами и родителями. Опираясь на эти исследования, мы планируем сформулировать концепцию педагогического взаимодействия в процессе музыкально-эстетического воспитания.

Философское осмысление проблемы взаимодействия мы находим в работе О.Б. Кравченко, объясняющей кризис во взаимоотношениях субъектов образования ослаблением роли государства, что привело к изменениям во всех сферах жизни (социокультурной, политико-правовой, экономической), а также к проблемам обеспечения легитимности субъектов [7, с. 3]. В положениях, высказанных автором, для нас важна мысль о равном праве всех субъектов образовательного процесса на участие в педагогическом процессе.

Психологические аспекты взаимодействия рассмотрены в работе Т.Н. Глазковой, определившей структуру и содержание психологического взаимодействия субъектов образовательного процесса в развитии духовно-нравственных отношений подростков. Рассматривая в качестве участников взаимодействия педагога-психолога, родителей и классного руководителя, автор неправомерно, с нашей точки зрения, ограничивает сферу взаимодействия только взрослыми и не включает в нее обучающихся. Между тем выделенные Т.Н. Глазковой стратегии психологического взаимодействия субъектов – поведенческая, выражающаяся в межсубъектном сотрудничестве, и обучающая, представленная индивидуальной и коллективной формами [3, с. 9] – представляются нам продуктивными для разработки искомой модели при условии трансформации их в образовательный компонент

педагогического взаимодействия, в котором осуществляется содействие в практическом приобретении знаний, умений и навыков в русле индивидуального образовательного маршрута в интеграции образовательных областей. Также нам представляется важной разработка структуры психологического взаимодействия субъектов образовательного процесса (взаимовосприятие, взаимопонимание, взаимоподдержка, взаимодополнение, взаимоконтроль, взаимопознание и взаимообогащение), способствующей формированию благоприятной психологической атмосферы в образовательном учреждении. Мы полагаем, что необходимо включить в разрабатываемую модель педагогического взаимодействия показатели *взаимопонимание* и *взаимодополнение* как поведенческие индикаторы сотрудничества между участниками педагогического процесса.

Подходы к анализу феномена педагогического взаимодействия различаются по составу участников и функциональной роли взаимодействия. Так, в последнее десятилетие появились работы, посвящённые проблемам взаимодействия между различными субъектами образовательного процесса: между родителями и педагогами образовательного учреждения; между педагогами внутри образовательного учреждения; между детским садом и школой; между детским садом и учреждениями дополнительного образования. В зависимости от состава участников и способов совместной деятельности меняются определения самого понятия педагогического взаимодействия.

Нам представляется продуктивной позиция А.А. Овчаровой, которая рассматривает социально-педагогическое взаимодействие как технологию и «деятельностную систему, характеризующуюся целостностью и интегративностью структурных и функциональных элементов воспитательного процесса, взаимосвязь которых обеспечивает достижение качественного результата в образовательном процессе» [9, с. 11]. Автор рассматривает в качестве участников взаимодействия семью и педагогический коллектив.

Подобную точку зрения высказывает М.Р. Даурова, которая рассматривает педагогическое взаимодействие как «личностно-ориентированный способ организации учебно-воспитательного процесса, представляющий собой особую форму связи между участниками образовательно-воспитательного процесса, в ходе и результате которого происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной сферы участников этого процесса» [5, с. 4]. Продуктивность педагогического взаимодействия определяется опорой «на принципы гуманизации, субъектности, единства и непротиворечивости воздействий семьи и школы на учащихся, сотрудничества и взаимопомощи», а также на ценностно-целевое единство педагогического коллектива и обеспечение готовности к

взаимодействию посредством организации просветительской деятельности среди педагогов [5, с. 13]. Важным фактором успешного взаимодействия является внедрение в образовательную организацию структурного подразделения, направленного на оптимизацию взаимодействия. Критерии продуктивности обусловлены наличием конструктивных целей, навыками сотрудничества и эмоционально-позитивной атмосферой. Эти показатели необходимо учесть в критериальном аппарате, характеризующем готовность педагогического коллектива к взаимодействию.

Близкие по сути определения мы находим в работах Н.Ф. Лагутиной, рассматривающей взаимодействие как «организацию разных видов деятельности путём педагогического руководства (в детском саду), педагогической поддержки (в семье) и педагогического сопровождения (в социуме)» [8, с. 6]; Н.И. Гуцаевой, понимающей его как «процесс взаимного действия в целях обеспечения эффективной деятельности и достижения оптимального ее результата» при равноправных позициях всех участников [4, с. 4]; И.Н. Ражиной, рассматривающей взаимодействие как «совместную деятельность педагогов и родителей по обеспечению условий для развития у взрослеющего человека стремления к духовному росту и нравственному совершенствованию», и выделяет целевой, содержательный, технологический и оценочный уровни в этой деятельности [10, с. 11]. По мнению И.Н. Ражиной, необходимо формировать у родителей специальные компетенции или готовность к воспитанию у детей духовно-нравственных ценностей; функция педагогического взаимодействия проявляется в совместном решении задач по воспитанию дошкольников и в совместном мониторинге воспитательного процесса. В работе З.Л. Венковой социально-педагогическое взаимодействие между педагогами дошкольной организации и семьёй трактуется как «самостоятельный феномен полисубъектного и открытого образовательного пространства» [1, с. 10]. Л.В. Гильманова понимает взаимодействие как сотрудничество, которым определяется совместная деятельность администрации, педагогического коллектива и родителей [2, с. 10, 11]. В концепции Т.П. Скворцовой для нас важно осмысление арт-педагогических условий взаимодействия субъектов образовательного процесса как комплекса мер, направленных на осуществление «реализации индивидуальных потребностей ребёнка в структуре его нравственных отношений с окружающими» [11, с. 9]. Существенно и то, что системообразующим фактором модели арт-педагогических условий является создание безопасной эстетической среды, где происходит арт-педагогическое сопровождение образовательного процесса [11, с. 10]. Арт-педагогические условия согласованного взаимодействия рассматриваются Т.П. Скворцовой как образовательная технология, в которой актуализируются творческие

ресурсы личности.

Таким образом, педагогическое взаимодействие рассматривается в научной литературе с различных точек зрения в зависимости от подходов: как технология, объединённая целостностью и интегративностью структурных и образовательных элементов воспитательного процесса; как личностно ориентированный способ организации учебно-воспитательного процесса; как «процесс взаимного действия в целях обеспечения эффективной деятельности»; как организация разных видов деятельности; как сотрудничество; как комплекс рефлексивных воздействий; как самостоятельный феномен полисубъектного и открытого образовательного пространства; как совместная деятельность педагогов и родителей по обеспечению условий для развития.

Суммируя продуктивные компоненты определений, мы пришли к выводу, что понятие *педагогическое взаимодействие* применительно к дошкольному образованию: это структурный компонент целостного педагогического процесса, предполагающий продуктивные контакты между тремя сторонами участников (воспитанниками, педагогическим коллективом и родителями). Вследствие этого *педагогическое взаимодействие в дошкольном образовании* – это совместная деятельность всех субъектов педагогического процесса по созданию образовательного пространства, в котором осуществляется познавательное, социально-коммуникативное, физическое и художественно-эстетическое развитие ребенка. Исходя из разработанной нами структуры музыкально-эстетического воспитания [6, с. 226], мы полагаем, что *педагогическое взаимодействие в процессе музыкально-эстетического воспитания* – это совместная деятельность субъектов педагогического процесса, направленная на создание единой образовательной и воспитательной среды, в которой реализуется мотивационно-потребностная, познавательная, ценностно-смысловая, практико-творческая и коммуникативная составляющие музыкально-эстетического воспитания.

Для дальнейшей работы нам необходимо проанализировать структуру педагогического взаимодействия. А.А. Овчарова выделяет такие компоненты социально-педагогического взаимодействия, как аналитический, информативно-коммуникативный, организационно-прагматический, методический и рефлексивный и в соответствии с ними формирует этапы технологии, которые включают диагностическую деятельность, просветительскую работу с семьей, методическую поддержку педагогического коллектива, анализ и перспективное планирование взаимодействия [9, с. 13]. Применительно к нашей теме актуальны аналитический, рефлексивный и организационно-прагматический компоненты, если преобразовать первый в диагностико-прогностический, а последний – в образовательный. Л.В. Гильманова

подразделяет структуру взаимодействия на семь блоков: аналитический, познавательно-просветительский, совместной досуговой деятельности, наглядных форм взаимодействия, нетрадиционных форм работы, вовлечения родителей в управление дошкольной образовательной организацией [2, с. 10, 11]. Т.П. Скворцова рассматривает взаимодействие как структуру арт-педагогических условий: обеспечение безопасной эстетической среды, то есть возможности проявления ребёнком своих переживаний и потребностей; обеспечение непрерывного арт-педагогического сопровождения взрослых субъектов образовательного процесса с целью недопущения рассогласованности их действий в воспитании дошкольников и осуществление ценностно-смыслового их самоуправления [11, с. 8]. Для нас в данном случае представляется важным создание эстетической образовательной среды, инструментом создания которой для нас является педагогическое взаимодействие.

Систематизируя данные мнения, мы выделили следующие компоненты *педагогического взаимодействия* как условия музыкально-эстетического воспитания дошкольников: 1) диагностико-прогностический (выявление индивидуальных особенностей воспитанника, его потребностей и мотивов, определение целей, постановка задач в музыкальной деятельности); 2) стимулирующий (внедрение мер, нацеленных на возникновение интереса к музыкально-эстетической деятельности и на достижение поставленных целей); 3) образовательный (содействие в практическом приобретении знаний, умений и навыков в русле индивидуального образовательного маршрута в интеграции образовательных областей); 4) рефлексивный (осуществление контроля за результатами и динамикой развития).

Сформулированное нами определение педагогического взаимодействия в процессе музыкально-эстетического воспитания и описанная выше его структура представляется нам достаточным основанием для разработки модели педагогического взаимодействия как условия успешного музыкально-эстетического воспитания и личностного развития дошкольников. Эта задача будет решена в наших следующих публикациях.

Список литературы

1. Венкова З.Л. Совершенствование гендерных стратегий родителей в условиях социально-педагогического взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи: автореф. дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2018. 24 с.
2. Гильманова Л.В. Управление качеством педагогического взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи: автореф. дис … канд. пед. наук. Казань, 2016. 23 с.
3. Глазкова Т.Н. Взаимодействие субъектов образовательного процесса в развитии духовно-нравственных отношений подростков профильных спортивных классов: автореф. дис…. канд. псх. наук. Тамбов, 2012. 25 с.

4. Гуцаева Н.И. Педагогические условия взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы в обеспечении предшкольной подготовки: автореф. дис…. канд. пед. наук. Владикавказ, 2014. 22 с.
5. Даурова М.Р. Формирование социального опыта младших школьников в условиях педагогического взаимодействия: автореф. дис. … канд. пед. наук. Майкоп, 2012. 43 с.
6. Корнакова М.Г. Музыкально-эстетическое воспитание обучающихся как научно – педагогическая проблема // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2019. № 2. С. 222–226.
7. Кравченко О.Б. Взаимодействие субъектов образования и права в современных российских условиях: социально-философский анализ: автореф. дис… канд. филос. наук: 09.00.11. Красноярск, 2017. 36 с.
8. Лагутина Н.Ф. Воспитание ценностных ориентиров «доброта» и «красота» у детей дошкольного возраста в условиях взаимодействия педагогов детского сада и семьи: автореф. дис…. канд. пед. наук. М., 2015. 28 с.
9. Овчарова А.А. Технология социально-педагогического взаимодействия школы и семьи по формированию социально-значимых качеств школьника: автореф. дис…. канд. пед. наук. М., 2012. 29 с.
10. Ражина И.Н. Педагогические особенности взаимодействия школы и семьи в духовно-нравственном воспитании младших школьников в поликультурной образовательной среде: автореф. дис. … канд. пед. наук. Пятигорск, 2019. 32 с.
11. Скворцова Т.П. Арт-педагогические условия взаимодействия субъектов образовательного процесса в профилактике негативизма детей дошкольного возраста: автореф. дис… канд. пед. наук. В. Новгород, 2017. 26 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Центр педагогического образования, 2014. 32 с.

PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE PROCESS OF MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN AS A SCIENTIFIC PROBLEM

M.G. Kornakova

Tver State University, Tver

The article provides a comparative analysis of various approaches to determining the interaction between the subjects of the pedagogical process. The concept of pedagogical interaction is formulated in relation to preschool education and in the process of musical and aesthetic education of preschool children. The structure of pedagogical interaction in the process of musical and aesthetic interaction of preschoolers is represented by the following components: diagnostic – prognostic, stimulating, educational and reflective.

***Keywords**: pedagogical interaction, subjects of the pedagogical process, musical and aesthetic education.*

Об авторе:

КОРНАКОВА Марина Георгиевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: marina-baltika@mail/ru

УДК 373.2: 614.8

НОКСОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ ПРИ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ УГРОЗАХ

О.В. Котлованова

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Проанализированы основы ноксологии как науки и ноксологического подхода с целью оценки возможности его применения в дошкольной педагогике. Выявлено, что при возникновении опасностей ребёнку важно опираться не только на свой опыт, но и на накопленный человечеством. Предложено использовать ноксологический подход начиная с уровня дошкольного образования для профилактики экстремизма и уменьшения последствий от террористических действий в будущем. Определена важность изменения приоритетов в воспитании и развитии в направлении формирования ноксологической и экологической культуры поведения, характера мышления, при котором проблема безопасности является одной из приоритетных.

Ключевые слова: *ноксологический подход, дошкольное образование, угрозы террористического характера, ноксология в педагогике, дети дошкольного возраста.*

Проблема безопасности человека признается во всём мире [7]. Организация Объединенных Наций приняла Глобальную стратегию по противодействию террористическим актам и угрозам в 2006 году. Мы живём в век, который насыщен террористическими опасностями, связанными «с использованием новейших с научно-технической точки зрения средств поражения» [15, с. 121]. Усложняющийся характер опасностей и угроз террористического характера требует новых активных подходов в мерах по противодействию, в том числе в вопросах формирования здоровьесберегающих представлений, знаний, умений. Разум человека позволяет прогнозировать события, оценивать их причинно-следственные связи и последствия, а главное, мы можем «выбирать наиболее адекватный с точки зрения безопасности способ поведения» [1, с. 112].

В наши дни растёт потребность во внедрении и развитии культуры безопасности, которая основывается на реалиях современного мира с его опасностями терроризма и другими социальными угрозами. Представления о безопасном поведении при террористических угрозах могут усваиваться ребёнком начиная с периода дошкольного детства. Осмысляя современную социальную ситуацию, педагоги, социологи и другие учёные предлагают различные пути решения проблемы гармоничного взаимодействия человека, природы и общества.

В настоящее время начинает развиваться педагогика безопасности, под которой понимают научное направление в

воспитании и обучении человека любого возраста безопасному поведению в реальной современной среде с её актуальными опасностями. Педагогика безопасности должна охватывать все звенья системы образования, в том числе уровень дошкольного образования. Методы, ценностные ориентиры, подходы, разрабатываемые в педагогике безопасности, должны способствовать постоянному росту уровня общей культуры современного человека. Эти взгляды, подходы, идеи разрабатываются прежде всего для снижения отрицательного влияния антропогенного фактора на безопасность жизнедеятельности как отдельной личности, так и общества, государства.

Воспитание готовности к безопасной деятельности – это важная составляющая часть образования в целом. Как отмечал М.Б. Сулла, одним из основных факторов исключения негативных явлений из жизни человека должно стать воспитание готовности к безопасной деятельности – непрерывное, систематическое и последовательное, начинающееся с раннего детского возраста, продолжающееся в системе образования всех уровней, а также в течение жизни [16].

Развитие ребенка обусловлено успешностью усвоения социального опыта. В нашем исследовании этот опыт касается формирования представлений о безопасном поведении в потенциально угрожающих жизни ситуациях террористического характера. Готовность к подобным опасностям должна базироваться не только на жизненном опыте ребёнка, но и на опыте всего человечества, который передают специалисты, взрослые. Ребёнок становится членом общества с заложенным в него опытом человечества, который может быть крайне необходим в чрезвычайных ситуациях социального характера.

Понимая это, «современный образовательный процесс следует направить на обеспечение безопасности жизни и здоровья, а в основу могут лечь знания, накопленные ноксологической наукой» [14, с. 27]. Ноксология (от *noxo, noxius* – в переводе с латинского «опасность, вредный, наносящий ущерб») – это современная наука об опасностях окружающего мира [6, с. 5]. Основной целью ноксологии является углубление и развитие знаний о системе обеспечения безопасности в условиях негативного влияния техно- и антропосферы. Террористическая угроза также входит в область изучения ноксологии, которая относит явление терроризма к антропогенно-военным опасностям, возникающим в результате сознательных действий человека. Вопросы ноксологии разрабатывались многими учёными. Так, Е.Е. Барышев, А.А. Волкова, Г.В. Тягунов, В.Г. Шишкунов описали теоретические основы ноксологии, сформулировали принципы, методы и средства защиты человека и окружающего мира от воздействия различного рода опасностей; В.А. Девисилов даёт научную основу системного ноксологического образования для обеспечения стабильности в современном обществе [3]; С.В. Ефремов, В.В.

Цаплин, С.В. Ковшов, А.В. Зинченко рассматривают теоретические основы науки ноксологии и анализируют основные виды опасностей современности [5]; Е.Ф. Мороз пишет о модернизации образования современного общества [11]; С.В. Белов, Е.Н. Симакова подробно рассматривают актуальные опасности и виды их мониторинга, а также описывают методы и средства защиты на различных уровнях общественной системы.

Таким образом, теоретическая база ноксологического образования рассмотрена многими учёными, но важно экстраполировать знания, накопленные ноксологией, на уровень дошкольного образования. Цель нашего исследования: теоретически обосновать возможность применения ноксологического подхода в дошкольном образовании и раскрыть его возможности для использования в дошкольной педагогике.

Результаты исследования

Уже на этапе дошкольного детства вероятно изменение приоритетов в воспитании и развитии в направлении формирования ноксологической и экологической культуры поведения, характера мышления, при котором проблема безопасности является одной из приоритетных. Это созвучно с правовыми нормативными актами, защищающими детей от угроз террористической опасности в реальном мире и от экстремистских влияний в виртуальном пространстве.

В рамках ноксологической направленности в образовании появился научный подход. В литературе под подходом понимается совокупность научных представлений о процессе описания, изучения, проектирования, прогнозирования или преобразования объекта познания (Н.В. Бордовская). Ноксологический подход опирается на ключевое понятие «ноксосфера» – пространство, в котором постоянно существуют или периодически возникают опасности. Ноксологический подход существует и в образовании – в области безопасности жизнедеятельности (известное как «ноксологическое образование») [4]. Под ноксологическим подходом в образовании понимается такой процесс воспитания, обучения и развития личности, который направлен на приобретение представлений, знаний и умений, формирование культуры поведения ребёнка и таких морально-нравственных и волевых качеств, которые способны обеспечить безопасность жизнедеятельности [9]. Системное ноксологическое образование рассматривается как один из факторов обеспечения устойчивого развития общества [2]. Анализируя программы дошкольного образования, мы не находим таких технологий, системных мероприятий, занятий, которые бы формировали знания о террористической опасности и безопасном поведении при угрозе возникновения подобных актов. Соответственно, актуальность ноксологического образования «требует внедрения в систему

обучения новых образовательных приёмов и технологий (модульных, контекстных и проблемных, самостоятельной работы)» [10, с. 22].

Ноксологическое образование само по себе антропоцентрично, учитывая, что опасность возможна при наличии объекта, который находится под угрозой негативного влияния окружающей среды и который требует защиты. Таким объектом ноксологического образования на этапе дошкольного детства является ребёнок, сохранность жизни и здоровья которого является приоритетом. Ноксологический компонент проявляется в характере мышления, при котором вопросы безопасности детей рассматриваются ими в качестве приоритета. Лежащая в основе ноксологии философия безопасности предполагает «формирование определённых знаний, навыков, готовности, способности» [11, с. 12]. Таким образом, мы выходим на формирование особых компетенций в дошкольном образовании. Под ноксологическими компетенциями относительно угроз террористического характера мы подразумеваем представления, знания и навыки в области идентификации опасностей террористического характера, снижения рисков ущерба здоровью всех присутствующих в зоне опасности, обеспечения безопасности своей и окружающих, а также способность применить компетенции в жизни. Цель использования ноксологического подхода в дошкольной педагогике – формирование представлений и приобретение знаний о безопасности и готовность к безопасной жизнедеятельности [12; 13]. Такие компетенции смогут спасти жизнь и здоровье ребёнка в условиях возрастающих опасностей.

Обсуждение результатов

Мы выявили, что ноксологический подход в рамках дошкольного образования обеспечивает: сформированность у детей навыков безопасной жизнедеятельности; наличие у ребёнка представлений о закономерностях безопасного существования и его собственного развития в среде обитания (природной, социокультурной, техногенной); наличие у ребёнка представлений о признаках опасных ситуаций и правилах и стратегиях поведения при их возникновении с учётом собственных возможностей; универсальные умения применения стратегий безопасной жизнедеятельности; формирование с дошкольного возраста личностного жизненного опыта безопасной жизни и духовно-творческой деятельности с высшей ценностью жизни и здоровья; ценностное отношение к людям, обществу, труду, учению, культуре, окружающей среде, что обеспечивает профилактику экстремизма уже с уровня дошкольного образования.

Таким образом, решая проблему безопасности детей при террористических угрозах и актах, мы приходим к пониманию важности включения ноксологического подхода уже на уровне дошкольного образования. Именно ноксология может дать нам такую

методологическую и научную опору, при которой новый для дошкольного образования ноксологический подход гармонично и системно сформирует у детей базовые знания и умения для защиты жизни даже при современных нарастающих опасностях террористического характера современной действительности.

Активное внедрение новых подходов в образовании, в том числе на дошкольном уровне, способствуют формированию такой личности ребёнка, которая способна обеспечить сохранность своего здоровья и жизни, а следовательно, и будущее благополучие общества с антиэкстремистской направленностью в целом.

Выводы

В условиях возрастающей угрозы террористического характера важно экстраполировать ноксологический подход в педагогике на уровень дошкольного образования. Мы выявили, что применение ноксологического подхода для формирования представлений у детей дошкольного возраста о безопасном поведении при угрозе и возникновении террористической опасности позволяет сформировать представления о закономерностях безопасного существования и его собственного развития в среде обитания; наличие у ребёнка представлений о признаках опасных ситуаций и о правилах и стратегиях поведения при их возникновении с учётом собственных возможностей, навыки безопасной жизнедеятельности с использованием правил и стратегий безопасной жизнедеятельности, ценностное отношение к жизни и здоровью людей, к обществу, труду, учению, культуре, окружающей среде.

Список литературы

1. Бояров Е.Н., Абрамова С.В. Ноксологический подход в содержании образования педагогов безопасности жизнедеятельности // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 111–116.
2. Девисилов В.А. Об основаниях ноксологического образования // Вестн. ФГОУ ВПО МГАУ, 2011. № 4. С. 30–36.
3. Девисилов В.А. Системное ноксологическое образование как фактор обеспечения безопасности в обществе риска // Безопасность труда в промышленности. 2010. № 5. С. 55–61.
4. Девисилов В.А. Теоретические основы ноксологического образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2010. № 3. С. 16–21.
5. Ефремов С.В. Ноксология. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2012. 370 с.
6. Занько Н.Г. Ноксология: методические указания по изучению дисциплины для бакалавров направления 20.03.01 «Техносферная безопасность» / сост. Н.Г. Занько. СПб.: СПбГЛТУ, 2017. 32 с.
7. Иванов В.И. Лубенец Я.А. Международный терроризм как глобальная проблема в современном мире // Территория науки. 2014. С. 94–99.
8. Кубрушко П.Ф., Девисилов В.А. Концептуально-дидактические основания национальной системы ноксологического образования // Вестн. ФГОУ ВПО МГАУ. Теория и методика профессионального образования. 2010. № 3 (42). С. 11–15.
9. Кубрушко П.Ф., Девисилов В.А. Об основаниях ноксологического образования //

Вестн. ФГОУ ВПО МГАУ. Теория и методика профессионального образования. 2011. № 4. С. 30–36.
10. Кубрушко П.Ф., Девисилов В.А., Технологии формирования ноксологических компетенций в вузе / Вестн. ФГОУ ВПО МГАУ. 2010. № 4. С. 16–22.
11. Мороз Е.Ф. Модернизация образования в системе становления просвещенного общества (социально-философский анализ): дис. … канд. пед. наук. Красноярск, 2005. 138 с.
12. Пак М.С. Педагогика безопасности: актуальность, специфика // Сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (28 апреля 2016 г., г. Сызрань). Т. 2. Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. С. 197–199.
13. Пак М.С. Комплексная безопасность: актуальность, аспекты, содержание // Современные тенденции в образовании и науке. Тамбов, 2013. С. 99–101.
14. Пупова Ю.А. Философия безопасности – мировоззренческая основа ноксологического развития человека // Перспективы науки и образования. 2015. № 2 (14). С. 25–28.
15. Саулова Т.А. Ноксология: методические указания. Красноярск, 2017. 171 с.
16. Соколов Э.М., Захаров Е.И., Панферова И.В. Об одном подходе к дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» в системе высшего профессионального образования // Безопасность жизнедеятельности, 2001. № 6. С. 43–45.

NOXOLOGICAL APPROACH IN FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN OF SAFE BEHAVIOR AT TERRORIST THREATS IN CHILDREN

O.V. Kotlovanova

South Ural State University for the Humanities and Education, Chelyabinsk

The article analyses the foundations of doxology as a science and ecologicheskogo approach to assess its application in preschool education. It is revealed that in the event of danger to the child it is important to rely not only on their experience, but also on the accumulated humanity. Already in the senior preschool age it is important to give children knowledge of signs of potentially dangerous situations, about opportunities to correct the behavior the most expedient and adequate to a situation in a way, thereby protecting life and health the and people around. It is proposed to use ecologicheski approach starting from the level of preschool education for the prevention of extremism and the mitigation of terrorist actions in the future. Identified the importance of changing priorities in education and development in the direction of formation of ecologicheskoi and ecological culture of behavior, character of thinking at which the problem of security is a priority.
***Keywords**: noxological approach; preschool education; terrorist threats; noxology in pedagogy; preschool children.*

Об авторе:

КОТЛОВАНОВА Олеся Владимировна – аспирант, кафедра педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: kovchel08@mail.ru

УДК 378.015.3

НАПРАВЛЕНИЯ И СРЕДСТВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Л.Г. Матющенко

Амурский государственный университет, Благовещенск

Целью статьи явилось осмысление и авторское представление сути понятия «психолого-педагогическое сопровождение иностранных обучающихся в высшей школе», описание в связи с этим направлений и средств психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки иностранных военных специалистов как интеграции в образовательном процессе вуза педагогической помощи, педагогического содействия и тьюторства. Обосновываются используемые педагогическим коллективом военного вуза формы, средства и методы, предлагаются к обсуждению авторские разработки в данном направлении (в частности, тренинг инкультурации, учебно-исследовательские и социальные проекты), рассматривается ход проведения эмпирического исследования.

Ключевые слова: *иностранные военные специалисты, образовательный процесс, военно-профессиональная подготовка, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическое содействие, психолого-педагогическая поддержка, тьюторство, инкультурация, личностное развитие, социокультурная адаптация.*

Поступающие в российские военные вузы иностранные специалисты закономерно испытывают определённые трудности при вхождении в новые для них систему образования, языковую среду, социально-культурную обстановку. В связи с этим важнейшим компонентом общей системы образования в высшей школе Министерства обороны Российской Федерации выступает процесс психолого-педагогического сопровождения военно-профессиональной подготовки иностранных специалистов. Проблема повышения качества данного процесса является весьма актуальной и рассматривается в научно-теоретическом и практическом планах [9; 12; 13].

В научно-теоретическом аспекте в рамках исследования, проведённого на базе Дальневосточного высшего общевойскового командного училища имени маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, нами была предпринята попытка осмысления сути понятия «психолого-педагогическое сопровождение». При этом мы исходили из важности корреляционных связей содержания процесса с направлениями его реализации в практической образовательной деятельности военного вуза (рис. 1).

Обращение к научным литературным источникам предопределяет осмысление интегративного характера психолого-педагогического сопровождения военных иностранных специалистов. Так, в работе Т.В. Палецкой психолого-педагогическое сопровождение соотносится с

понятиями «психологическая поддержка или педагогическую помощь» [11, с. 58]. По мнению профессора Л.В. Мардахаева, «главное, что лежит в основе социально-педагогического сопровождения, – это содействие тому, чтобы человек в возникшей (возникающей) проблемной для него ситуации умел осмысливать её существо, определять способы целесообразного преодоления» [8, с. 5].

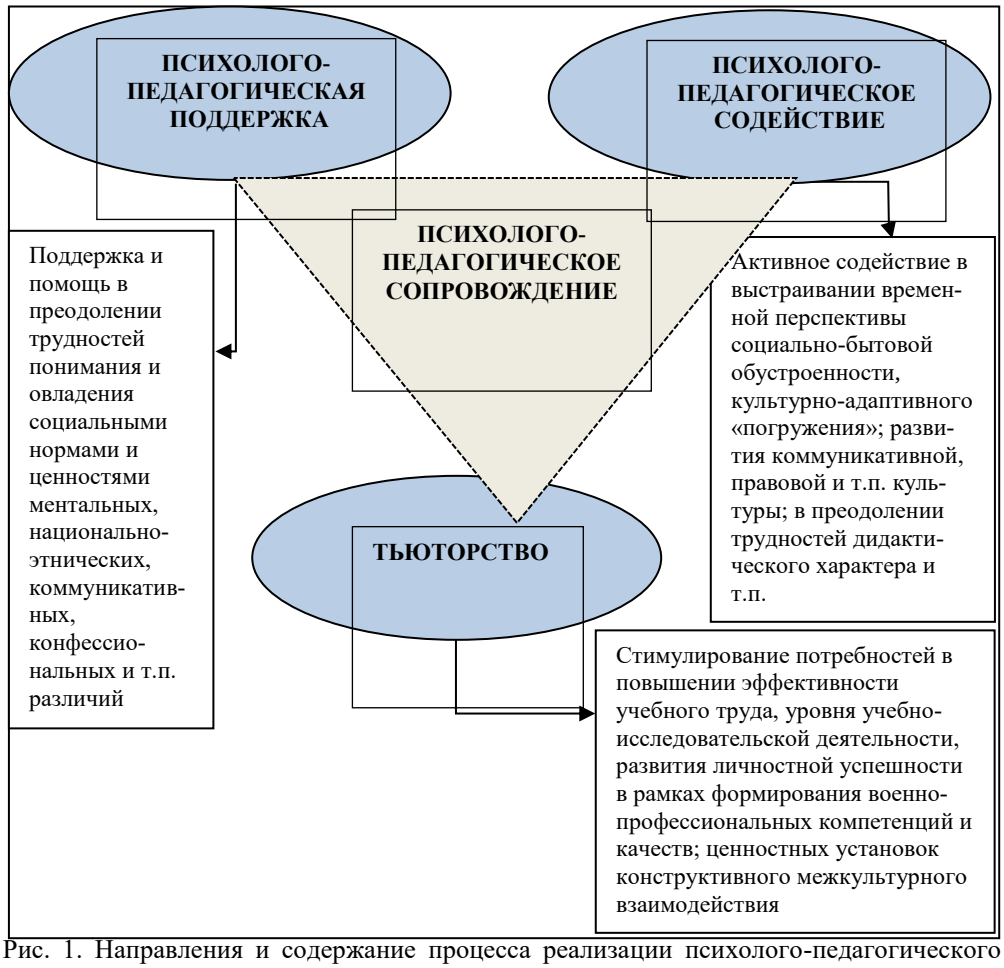


Рис. 1. Направления и содержание процесса реализации психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки иностранных военных специалистов.

Исследователи С.С. Котова, И.И. Хасанова считают одной из важнейших задач психолого-педагогического содействия «не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса» [7, с. 252]

Всё это предопределило наше видение психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки иностранных военных специалистов как интегративного процесса, включающего направления психолого-педагогической поддержки (помощи), психолого-педагогического содействия и тьюторства (см. рис. 1). Именно в психолого-педагогической *поддержке* (помощи), на наш

взгляд, нуждаются иностранные военные специалисты в рамках адаптационных процессов приспособления к новым для них условиям обучения. По мнению, Т.В. Павлушкиной, занимавшейся проблемами адаптации иностранных военных специалистов, педагогическая помощь и поддержка в этом плане обусловливаются «социальным, социально-психологическим, педагогическим и военно-служебными аспектами» [10, с. 37].

Психолого-педагогическая поддержка в рамках процесса сопровождения военно-профессиональной подготовки обусловливает также коррекцию взаимодействия в рамках выстраивания социально-бытовых и социально-правовых отношений при приобщении к учебным и культурным традициям в ходе коммуникации.

Психолого-педагогическая поддержка требует особого подхода и возможна при реализации преподавателями и сотрудниками вуза особых качеств, названных исследователями Н.Ф. Бачмановой, Н.А. Стафуриной «комплексом коммуникативных качеств сотрудничества», связанным с правильной перцепцией, учётом национальной, ментальной и т.п. специфики обучающихся, гуманистической направленностью общения, эмпативными качествами и др. [2, с. 81].

Психолого-педагогическое *содействие,* как нам представляется, соотнесено с формированием военно-профессиональных компетенций, мотивацией к позитивному принятию социокультурных традиций, внутренних правил и распорядка, с развитием способности толерантного и конструктивного взаимодействия и т.п. При этом планируется ответная активность обучающегося, и, по справедливому замечанию Э.В. Костериной, педагогическое содействие обеспечивает интериоризацию общих ценностей, приверженность идеям сотрудничества [6].

Вопрос о педагогическом *тьюторстве* является относительно новым в российском педагогическом дискурсе и, как правило, чаще всего рассматривается в преломлении к школьному образованию, СПО, при рассмотрении зарубежного опыта. Есть также исследования, касающиеся образовательного процесса в вузе [3; 4; 5]. Однако современные тенденции развития высшей школы ставят акцент на переориентации деятельности педагога вуза с трансляции знаний на действия, связанные со стимулированием потребностей обучающихся в саморазвитии и самообразовании в контексте проблемной и интерактивной учебной деятельности. Данный подход в рамках психолого-педагогического сопровождения иностранных военных специалистов мы связываем в том числе со стимулированием внутренних усилий личности, так называемой внутренней энергетикой. Это предопределяет в её самосознании опору на собственный потенциал, собственную мотивацию в рамках предлагаемых условий обучения и прогнозируемых результатов. В этой связи педагог военного вуза, работающий с иностранными специалистами, в рамках тьюторства обеспечивает максимальную эффективность учебной деятельности, активизирует потребности иностранных военных специалистов в самообразовании, развитии социокультурного опыта, привлечении их к

учебно-профессиональным совместным проектам и т.п.

Отмеченные направления психолого-педагогического сопровождения военно-профессиональной подготовки иностранных специалистов были апробированы нами на базе специального факультета Дальневосточного высшего общевойскового командного училища им. маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, в эксперименте приняли участие 110 иностранных военных специалистов, 30 педагогов и сотрудников вуза.

Среди разнообразных форм и средств осуществления психолого-педагогического сопровождения военно-профессиональной подготовки иностранных специалистов в направлении педагогической поддержки хотели бы отметить тренинг ролевой инкультурации. При этом подчеркнём, что мы не углублялись в существующие терминологические разногласия, связанные с пониманием инкультурации и аккультурации. Термин «инкультурация» введён в название тренинга исходя из признания того факта, что цель психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военных иностранных специалистов – не достижение ассимиляции их в культурном сообществе, а только помощь, содействие в осмыслении культуры и традиций общества, в котором они временно пребывают в ходе получения образования, что связывается также с комфортным и безопасным пребыванием в чужой стране и интенсификацией учебного процесса.

Нам также импонирует мнение М.А. Ариарского, связывающего инкультурацию личности не только с «присвоением нормативно-регулятивных установок», но и с «культуроохранительной деятельностью» [1, с. 98], что мы понимаем как уважительное отношение к культуре и традициям нашей страны.

Проводимый нами тренинг был встроен в целенаправленную помощь для усваивания норм и ценностей культуры страны пребывания, развития навыков общения, что обусловливает (особенно в первое время пребывания) снижение напряжённости, стресса, облегчает вхождение в другую образовательную среду. В рамках тренинга обучающимся были даны представления об основных нормах служебного и внеслужебного этикета, принятых формах приветствия; обсуждены ситуации, при которых допускаются ошибки в контексте взаимодействия с представителями определённых социальных, национальных, возрастных групп.

Одна из тем была посвящена традициям отношения к женщине в российском обществе, российской истории, правилам знакомства, этикета, российским семейным ценностям и т. п. Затрагивались в этой связи правовые нормы поведения и общения, обсуждались проблемные ситуации, обусловливающие необходимость принятия адекватного решения. Каждое занятие заканчивалось рефлексией, также проходили групповые и индивидуальные собеседования.

Решение психолого-педагогических задач содействия повышению качества теоретического обучения, развитию практических умений и

навыков, развитию мета-компетенций мы соотносим с формированием универсальных (зачастую алгоритмизированных) межпредметных учебных действий: поиском и оценкой информации в заданном направлении, комплексным анализом информации, навыками систематизации и классификации, преобразованием её в соответствии с учебной задачей и т. п. Для формирования практических умений применения универсальных действий мы старались использовать активные методы и формы обучения, виртуальные тренажёры, информационно-коммуникативные технологии и т. п.

Важнейшим средством целенаправленного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса иностранных военных специалистов мы считали организацию учебно-творческого общения российских и иностранных обучающихся при подготовке совместных учебно-исследовательских проектов, в рамках которых рассматривалась (на доступном уровне сложности и адекватности) техническая, социокультурная и пр. проблемы. Проект предполагался к реализации на межпредметном уровне, и педагоги выступали консультантами, входили в комиссии по публичным защитам проектов.

Наиболее интересными проектами явились: «Направление развития мирового рынка вооружений»; «Международные экономические организации, их влияние на политическую обстановку в мире»; «Глобализация как главная тенденция международных экономических отношений»; «Подмена ценностных установок в исламе и её последствия»; «Религиозный фундаментализм – источник военных конфликтов».

Ещё одним компонентом процесса психолого-педагогического сопровождения мы считали стимулирование мотивации иностранных специалистов к получению дополнительного профессионального образования, обучению в адъюнктуре, написанию научных работ. В ходе бесед с представителями соответствующих структур военного вуза иностранные военные специалисты, будущие выпускники, выразили понимание необходимости дополнительного образования и научной работы как условия профессиональной успешности и стимула личностного развития.

Немаловажное значение имели также совместные с курсантами мероприятия социокультурной, физкультурно-оздоровительной и досуговой направленности. Наиболее востребованными среди иностранных военных специалистов, как показал эксперимент, оказались следующие мероприятия: участие в Неделе литературы (Благовещенский государственный педагогический университет): фотокосплей, конкурс иллюстраций к литературным произведениям писателей стран Европы, Азии, Африки. Восторженные отзывы получили экскурсия и участие в мастер-классе «Керамика» (ГПОАУ АО «Амурский педагогический колледж»), в интерактивной экскурсии «Традиции русского чаепития» и мастер-классе по художественной росписи деревянных ложек, а также

проведение конкурсной программы «Прощай, Масленица». Большой позитивный резонанс имело привлечение иностранных военных специалистов к написанию всероссийского «Тотального диктанта», к ежегодным соревнованиям «Лыжня России» и всероссийскому спортивному мероприятию «Российский азимут». Иностранные обучающиеся охотно посещали художественные выставки и музеи города, участвовали в праздничных мероприятиях, проводимых ко Дню защитника Отечества, 8 Марта, Дню Победы. Были активными в ходе тематических бесед на темы: «Национальные праздники» (национальные праздники стран, из которых прибыли курсанты), «Мировое сотрудничество» и др.

Реализация психолого-педагогического сопровождения в направлении педагогической помощи в социокультурной адаптации, педагогического содействия профессиональному и личностному развитию, тьюторства – сопровождения самоопределения будущих выпускников в плане нацеленности на дальнейшее образование (вторая ступень, дополнительное образование) – не только повышало качество военно-профессиональной подготовки иностранных специалистов, но и укрепляло военно-профессиональное содружество, которое может способствовать и в дальнейшем межгосударственному конструктивному взаимодействию, позитивному восприятию будущей военной и управленческой элиты своих стран нашей страны, стремлению к сотрудничеству с ней.

Резюмируя, хотели бы подчеркнуть, что все отмеченные направления, средства и формы психолого-педагогического сопровождения иностранных военных специалистов находятся в русле реализации военным вузом современной гуманистической парадигмы педагогического процесса в высшей школе, которая обусловливает поддержку обучающегося в ходе всех этапов его становления как личности и профессионала и базируется на принципах системности, личностно-ориентированного образования, внимания к культурологическим основаниям и т. п.

К вопросам, требующим дополнительного решения в рамках рассматриваемой в статье проблемы, мы отнесли изучение инновационных подходов к образовательной деятельности, сочетающей европейские традиции практико-ориентированности и российский опыт обеспечения фундаментальности знаний; совершенствование учебных программ и учебно-материальной базы военно-профессиональной подготовки иностранных специалистов, внедрение новых технологий психолого-педагогической поддержки и тьюторства.

Список литературы

1. Ариарский М.А. Прикладная культурология. СПб.: ЭГО, 2001. 288 с.
2. Бачманова Н.В., Стафурина Н.А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы; отв. ред. А.А. Крылов Н.В. Кузьмина. Л.: Наука, 1985. Вып. 5. С. 78–86.
3. Гедгафова Л.М. Опыт тьюторского обучения в университетах Оксфорда и Кембриджа // Вестн. СПбГУ. 2011. Сер. 12. Вып. 1. С. 119–124.
4. Ерофеева Н.Е., Мелекесова Г.А., Чикова И.В. Опыт реализации тьюторского

сопровождения образовательного процесса в вузе // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2015. № 7. (182). С. 98–104.
5. Иванова Г.И., Ширкова Н.Н Тьюторство как система поддержки иностранных студентов в процессе социокультурной адаптации // Человеческий капитал. 2017. № 11 (107). С. 61–65.
6. Костерина Э.В. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения иностранных военнослужащих русскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10 (40). Ч. III. С. 103–106.
7. Котова С.С., Хасанова И.И. Психолого-педагогическое содействие профессиональному самоопределению молодежи в условиях преодоления конфликтующих реальностей // Инновационная наука. 2015. Т. 2. № 6 (6). С. 250–254.
8. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. 2010. № 6. С. 4–10.
9. Михайловский В.Г., Дробот И.С., Рогожкин А.В. Нерастраченный потенциал системы военного образования // Alma mater. 2015. № 4. С. 67–71.
10. Павлушкина Т.В. Педагогическое сопровождение социальной адаптации иностранных военнослужащих в российском военном вузе: дис. … канд. пед. наук. Благовещенск, 2015. 191 с.
11. Палецкая Т.В., Дощанов Д.Б. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса: отечественный и европейский опыт // Вопр. педагогики. 2018. № 8. С. 58–61.
12. Разгонов В.Л., Суслов Д.В., Лопуха Т.Л. Теоретико-методологические основания смены парадигм военного образования // Мир науки культуры образования. 2018. № 1 (68). С. 91–97.
13. Смирнова А.Н. Трудности подготовки иностранных курсантов к обучению в российском военном вузе и пути их преодоления // Ярослав. пед. вестн. 2014. № 4. Т. II. С. 84–88.

DIRECTIONS AND MEANS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF MILITARY-PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN SPECIALISTS

L.G. Matyushchenko

Amur State University, Blagoveshchensk

The aim of the article is the author's understanding and representation of the essence of notion "psycho-pedagogical support of foreign students at higher school", description, in this regard, directions and means of psycho-pedagogical support of professional training of foreign military specialists as the integration into the educational process of the University educational assistance, educational assistance and tutoring.
The article substantiates the forms, means and methods used by the teaching staff of the military University, proposes to discuss the author's developments in this direction (in particular, inculturation training, educational research and social projects), considers the course of empirical research.
***Keywords**: foreign military specialists, educational process, military professional training, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical assistance, tutoring, inculturation, personal development, socio-cultural adaptation.*

Об авторе:

МАТЮЩЕНКО Любовь Георгиевна – аспирант кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» (675000, Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, 21); e-mail: lubovm050@gmail.com

УДК 371.015: 316.482

РАЗВИТИЕ МЕДИАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПО РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ С УЧЕНИКАМИ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ШКОЛЫ

И.П. Теплова

Тверской государственный университет

Рассмотрен вопрос медиативных компетенций педагогов по разрешению конфликтов с учениками среднего звена школы. Цель проведённого исследования заключалась в разработке и применении программы по развитию медиативных компетенций педагогов по разрешению конфликтов с учениками среднего звена школы. Для сбора эмпирических данных были использованы методика КОСКОМ В.Н. Куницыной (модифицирован И.В. Макаровской), диагностика (КСК), тест Дж. Гилфорда и М. Салливена (адаптация Е.С. Михайлова); метод кейс-стади (И.П. Теплова). По результатам исследования были разработаны и сформулированы унифицированные рекомендации по организации и разработке программ тренингов развития медиативных компетенций.
Ключевые слова: *медиативные компетенции, конфликт, медиация, урегулирование конфликта.*

Развитие медиации в нашей стране набирает силу и скорость. Формирование медиативной компетентности в нашем обществе является стратегически важным общественным продуктом и процессом, способным определить важные перспективы развития общества в плане повышения качества жизни его граждан [2, с. 14].

В нашем обществе конфликты стереотипно имеют отрицательную оценку, так как воспринимаются как нарушение и связаны с негативными последствиями, такими как гнев, агрессия, насилие, боль, разочарование, страх, ненависть, борьба и вражда. Однако конфликты также нужно рассматривать как жизненно важную критику, помогающую формировать уверенность в себе и самоутверждение. Конфликты являются областью социальной адаптации и открывают каждому человеку возможность размышлять о своих поступках, развивать свою индивидуальность и укреплять межличностные отношения. Использование этих возможностей зависит от того, как будут разрешаться конфликты. Поэтому вопрос о том, кто может обучить учащихся конструктивному поведению в конфликтах, очень актуален [4, с. 18].

В этой связи профессиональные компетенции педагогов должны быть увеличены на сумму медиативных компетенций. Это необходимо для создания в образовательном учреждении гуманного и безопасного пространства полноценного развития и социализации детей и подростков, в том числе при возникновении трудных жизненных ситуаций, включая конфликт с законом. Если сами преподаватели обладают навыками конструктивного урегулирования конфликтов, то они смогут обучить учащихся конструктивно разрешать конфликты.

Отсюда вытекает одна из задач профессиональных образовательных учреждений: обучение методам медиации и формирование медиативных компетенций педагогов. В качестве организаторов учебных процессов педагоги также отвечают за успешную социализацию учащихся. Это включает в себя сокращение нарушений коммуникации, создание равных возможностей для обучения, построение кооперативного поведения обучающихся, изменение отношения к окружающим, самопомощь и самопознание. Педагоги работают в группах как посредники в медиации, как катализаторы для упомянутых процессов обучения.

Развивая медиативные компетенции, педагоги смогут научиться саморефлексивно воспринимать и выражать собственные потребности, чувства, страхи и поведение. Самоанализ приводит к подлинности и конгруэнтности в действии и, следовательно, является важной целью обучения в области подготовки педагогов и их дальнейшего обучения. Медиативные компетенции помогут уравновесить собственные потребности педагогов и потребности других [4, с. 124].

Учебные программы подготовки педагогических кадров указывают на то, что педагоги должны иметь определённые знания, умения и навыки поведения в области конфликтов, тем не менее многие не действуют соответствующим образом. Очевидно, что преимущественное управление когнитивно ориентированным конфликтом недостаточно и должно быть дополнено через формирование социально- психологических медиативных компетенций.

Урегулирование конфликтов носит целостный характер и поэтому требует целостного приобретения компетенций.

Учитывая разнообразие и сложность существующих и будущих проблем в профессиональных образовательных учреждениях, возникает необходимость в создании направленного обучения педагогов по формированию медиативной компетентности. Медиативной компетентностью можно обеспечить целостную базовую квалификацию педагогов.

Целью нашего исследования явилась разработка и применение программы по развитию медиативных компетенций педагогов по разрешению конфликтов с учениками среднего звена школы.

Основываясь на работах А. фон Хертель и И.А. Чегловой, в структуре медиативной компетентности можно выделить следующие группы умений и навыков [2, с. 2]:

1. Саморегуляция медиатора: умение справляться с чувствами социально приемлемыми способами; принятие норм поведения; уважение свободы другого человека; сохранение безопасности.

2. Техники эффективной коммуникации: умение слушать (анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимать логику их развития, чувствовать изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников); четкая речь; невербальная коммуникация (чистота и опрятность внешнего вида);

вербальная коммуникация.

3. Управление процессом переговоров: ориентированность на цель; развитая речь и её понимание (чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, быстрое и правильное понимание того, что люди говорят друг другу (речевая экспрессия) в контексте определёной ситуации, конкретных взаимоотношений; сбор и анализ информации (умение предвидеть последствия поведения, способность правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям); осознанность в поведении; способность вызывать доверие.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие психодиагностические методики: методика «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» КОСКОМ В.Н. Куницыной, модифицирован Макаровской И.В.), диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК), тест Дж. Гилфорда и М. Салливена; диагностика социального интеллекта (адаптация Е.С. Михайлова); метод кейс-стади (И.П.Теплова).

В соответствии с теоретическими основаниями мы определили, какие из шкал выбранных методик более четко охарактеризуют выраженность развития медиативных компетенций.

В связи с тем, что психологическое воздействие должно затрагивать в первую очередь целостное развитие личности субъекта труда, данные структурные компоненты можно эффективно развивать посредством такой формы практической работы, как психологический тренинг и кейс-стади.

Векторная модель тренинга опирается на «модель паруса» [1, с. 151]. Структурные компоненты модели: коммуникативный, социально-психологический, саморегуляция, навыки проведения медиации.

Увеличение уровня выраженности структурных компонентов происходит путём «отращивания» (по Е.В. Сидоренко).

С целью исследования уровня знаний педагогов в области процесса урегулирования конфликта с помощью медиации среди учеников среднего звена школы были разработаны кейсы. Педагогам предлагали осмыслить реальную ситуацию школьного конфликта, описание которой одновременно отражает не только практическую проблему, но и актуализирует комплекс знаний, полученных в ходе тренинга.

В описание кейса входят ситуация конфликта, место действия, действующие лица. После описания ситуации предлагаются три вопроса, которые могут позволить оценить уровень полученных знаний в области конфликта и процедуры медиации. С помощью метода обеспечивается возможность оценки достижения эффективного результата в развитии медиативных компетенций педагогов в процессе усвоения знаний, умений, навыков.

Исследование было проведено на базе общеобразовательной школы г. Твери. В нём приняли участие 38 учителей, работающих с

учениками среднего звена школы.

Результаты «входящего» исследования говорят о том, что в данной выборке по всем заявленным шкалам методики «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» выявлен низкий уровень выраженности показателей. Так, 65,8 % респондентов имеют низкий уровень по шкале «коммуникативно-личностный потенциал» (КЛП); 63 % респондентов имеют низкий уровень по шкале «стабильность человеческих отношений» (СЧО); у 60,5 % респондентов выявлен низкий уровень по шкале «оперативная социальная компетентность» (ОСК); 50 % респондентов имеют низкий уровень по шкалам «социально-психологическая компетентность» (СПК) и «коммуникативная компетентность» (КК).

Этот факт может говорить о недостаточно развитой системе психологических знаний о себе и о других, умений, навыков в общении, стратегий поведения в социальных ситуациях, позволяющих строить эффективное межличностное и педагогическое общение в частности; о низкой способности адаптироваться, недостаточной способности принимать решения с учётом сложившейся ситуации.

По факторам методики «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (КСК) выявлено, что средний уровень выраженности в данной выборке имеют: фактор А (общительность) – 76 % респондентов; фактор Д (жизнерадостность / беспечность) – 79 % респондентов; фактор К (рациональность) – 79 % респондентов; фактор Н (самоконтроль) – 87 % респондентов; фактор В (логическое мышление) – 66 % респондентов; фактор С (эмоциональный контроль) – 67% респондентов.

Первичные данные «Диагностики социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена. (адаптация Е.С. Михайлова) выявили, что средний уровень в данной выборке выражен фактором «способность предвидеть последствия поведения людей» у 84,2 % респондентов; фактором «способность к выделению существенных признаков в невербальных реакциях человека» – у 78,9 % респондентов; фактором «способность понимать значения сходных вербальных реакций в зависимости от контекста ситуации» – у 78,9 % респондентов; фактором «способность понимать логику развития ситуации и значение поведения людей в этих ситуациях» – у 52,6 % респондентов.

Результаты исследования говорят о том, что для респондентов с низкими и средними уровнями по шкалам, соответствующим структурным компонентам медиативной компетентности, необходимо проведение работы по развитию медиативных компетенций педагогов.

Для проведения тренинга была выделена экспериментальная группа в количестве 20 человек. Контрольная группа состояла из 18 педагогов. С помощью критерия Манна–Уитни мы сравнили показатели компонентов медиативной компетенции в экспериментальной и контрольной группах до тренингового воздействия. Статистических различий не обнаружено, об этом свидетельствует уровень

статистической значимости по всем признакам ($p > 0,05$).

В процессе формирующего эксперимента была проведена тренинговая программа, направленная на структурные компоненты медиативных компетенций.

Спустя 10 дней после проведения занятий по программе «Тренинг развития медиативных компетенций педагогов по разрешению конфликтов с учениками среднего звена школы» нами был проведён повторный замер уровня развития компонентов, входящих в структуру медиативных компетенций. С помощью непараметрического критерия Манна–Уитни мы сравнили показатели компонентов медиативной компетенции в экспериментальной и контрольной группах после тренингового воздействия. В ходе сравнения были выявлены статистические различия, о чем свидетельствует уровень статистической значимости по всем признакам ($p < 0,05$).

Далее по критерию знаковых рангов Уилкоксона мы сравнили показатели до и после тренингового воздействия в контрольной группе. Не было получено значимых различий, так как статистические значения по всем показателям $p > 0,05$.

А вот сравнивая по критерию знаковых рангов Уилкоксона показатели до и после тренингового воздействия в экспериментальной группе, состоящей из 20 человек, по всем исследуемым показателям получили значимые различия, так как статистические значения по всем показателям $p < 0,05$.

Исходя из описанного, мы можем сделать вывод о том, что по истечении 10 дней с момента проведения тренинговой работы у педагогов произошли значимые изменения уровня развитости структурных компонентов медиативных компетенций.

На основании всего вышесказанного и опираясь на данные динамики уровня развития структурных компонентов медиативных компетенций мы можем констатировать, что у респондентов экспериментальной группы по выделенным показателям наблюдается высокий рост (более 60 %) уровня эмоциональной стабильности (62,5 %), социально-психологической компетентности (69,2 %), коммуникативной компетентности (92 %), стабильность человеческих отношений (66,7 %), коммуникативно-личностный потенциал (80,4 %) относительно уровня развитости данных показателей у контрольной группы.

Положительная динамика уровня развития наблюдается и по шести структурным компонентам медиативных компетенций. Рост уровня выраженности по фактору А (24,3 %) говорит о том, что большинство респондентов этой группы стали более открыты и легки в общении. Увеличение уровня выраженности по фактору Д (29,3 %) говорит о том, что большинство респондентов этой группы стали более позитивно относиться к решению жизненных проблем. Рост уровня выраженности по фактору К (31 %) говорит о том, что большинство респондентов этой группы стали более чувствительны к пониманию

окружающих. Увеличение уровня выраженности по фактору H (36 %) говорит о том, что большинство респондентов этой группы стали лучше контролировать своё поведение, подчинять себя правилам. Увеличение уровня выраженности по фактору B (25,6 %) и фактору C (38,5 %) говорит о том, что большинство респондентов этой группы стали более эмоционально устойчивыми, зрелыми, рациональными.

И, наконец, мы рассмотрим данные, полученные при проведении исследования уровня знаний педагогов в области процесса урегулирования конфликта путём решения кейсов.

Педагогам предлагали осмыслить реальную ситуацию школьного конфликта, описание которой одновременно отражает не только практическую проблему, но и актуализирует комплекс знаний, полученных в ходе тренинга.

Высокий уровень знаний продемонстрировали 85 % респондентов из экспериментальной группы, респонденты контрольной группы высокий уровень знаний не выявили. Средний уровень знаний выявили 15 % респондентов экспериментальной группы и 56 % респондентов контрольной группы. Низкий уровень знаний выявили 44 % респондентов контрольной группы, респонденты экспериментальной группы низкий уровень не выявили.

Из вышесказанного следует, что респонденты экспериментальной группы в ходе проведения тренинга развития медиативных компетенций педагогов по разрешению конфликтов среди учеников среднего звена школы получили такой уровень компетенций, который дал возможность правильно оценить конфликтные ситуации в кейсах и разрешить их.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволили нам разработать и сформулировать унифицированные рекомендации по организации и разработке программ тренингов развития медиативных компетенций, которые могут быть адаптированы для сотрудников других организаций с учётом их специфики.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный нами «Тренинг развития медиативных компетенций педагогов по разрешению конфликтов с учениками среднего звена школы» может быть адаптирован и использован для сотрудников любых общеобразовательных организаций с учётом их специфики. Разработанные кейсы могут применяться в работе с сотрудниками любых общеобразовательных организаций с целью исследования уровня знаний в области процесса урегулирования конфликта с помощью медиации. Также немаловажным является то, что разработанный нами «Тренинг развития медиативных компетенций педагогов» может быть использован в процессе подготовки специалистов различных сфер деятельности, а также при сопровождении их личностного и профессионального развития.

Конструктивное отношение к социально-психологическим конфликтам является важной целью профессионального обучения для формирования целостной системы базовых компетенций и развития

личности профессиональных педагогов. Медиация позволяет педагогам познакомиться, проанализировать и изменить собственное конфликтное поведение посредством обработки реальных или вымышленных конфликтов в ролевых играх. Фактологическое и социально-интерактивное обсуждение конфликта (изменение перспектив, выяснение конфликта, разработка общего соглашения и реализации) приводит к внешнему опыту, который обрабатывается путём отражения уже приобретённого опыта.

Список литературы

1. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности, СПб.: Речь, 2002.
2. Чеглова И.А. Протокол круглого стола «Медиация и психотерапия. Медиатор: модель компетенций» от 25 мая 2011 г./ И.А. Чеглова, Л.Н. Киршина, Н.Н. Нарицын, М.П. Нарицына, В.А. Ананченков, Л.П. Хохлова, С.В. Березикова, И.С. Павлов, В.П. Графский, Б.А. Кулябин // Профессиональная психотерапевтическая газета. 2011. № 8. С. 1–4.
3. Шамликашвили Ц.А. Медиация как метод внесудебного разрешения споров. М., 2006. 86 с.
4. Claus Wenzel. Konfliktbearbeitung durch Mediation aus berufspädagogischer Sicht / Claus Wenzel. Kassel, Univ., Diss. 2008. P. 292.

THE DEVELOPMENT OF MEDIATION COMPETENCIES OF TEACHERS IN CONFLICT RESOLUTION WITH STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL

I.P. Teplova

Tver State University, Tver

The article is devoted to the issue of media competence of teachers to resolve conflicts with middle school students of a secondary school teacher. The purpose of the study was to develop and apply a program to develop the media competence of teachers to resolve conflicts with middle school students. For the collection of empirical data, the KOSKOM VN Kunitsyna method (modified by I.V. Makarovskaya), diagnostics (CSC), the test by J. Gilford and M. Sullivan were used. (adaptation of Mikhailov ES); case study method (Teplova I.P.). According to the results of the study, unified recommendations were developed and formulated on the organization and development of training programs for the development of media competence.

***Keywords**: meditative competences, conflict, mediation, conflict resolution.*

Об авторе:

ТЕПЛОВА Ирина Петровна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, Желябова, 33); заместитель директора ООО «ОКБ «Сигнал» (г. Саратов), e-mail: teplova-2010@mail.ru

УДК 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ В ТРАНЗАКТНОМ АНАЛИЗЕ ЛИЧНОСТИ

К.С. Фатьянова

Высшая школа экономики, г. Москва

Выявлены особенности диагностики в транзактном анализе с учётом противоречия между практическим использованием диагностических методик и их теоретическим обоснованием применения в консультативной психологии при использовании транзактного анализа (ТА). Использованы методы системного анализа, описательный метод и диагностические методики в формате тестов и опросников. Новизна исследования заключается в выявлении особенностей диагностики в транзактном анализе личности для последующей разработки справочника диагностических методик. Область применения: при обучении специалистов в области ТА, консалтинга специалистами ТА и управления.

Ключевые слова: *транзактный анализ, методы, методики диагностики, пилотный опросник, анализ личности.*

Транзактный анализ является распространенной методикой, применяемой в психологическом консультировании, а также в управлении организацией. Качество консультирования, а также терапевтический эффект напрямую связаны с использованием методик диагностики в ходе работы психолога.

Существуют различные методики, такие как эограмма Д. Дюсея, опросник «Выбор слов» (определение функциональных эго-состояний), модифицированный опросник Д. Джонгвард (определение функциональных эго-состояний), опросник по определению личностных адаптаций В. Джойнса, сценарный опросник Р. Бейкера, шкала предписаний П. Дрего, опросник В.В. Макарова и Г.А. Макаровой по определению функциональных эго-состояний, проективный тест-рисунок Р. Тернера, тест Д. Хей по определению структурных эго-состояний, тест Д. Хей по определению функциональных эго-состояний, опросник С. Максимовой по ранним решениям, опросник «Детские мысли», опросник «Характеры» В. Джойнса и Я. Стюарта и другие. Эти тесты, опросники и проективные методики можно использовать только при определенных условиях, т. к. не все методики валидизированы.

Следует отметить, что, несмотря на растущий интерес и практическую значимость данного вопроса, на практике консультанты часто вынуждены решать проблему диагностики, действуя интуитивно, авторски интерпретируя полученные результаты примененных методик, либо вообще не используя методики диагностики. Это приводит к снижению качества работы специалиста, боязни поставить диагноз и излишней аккуратности в работе, которая

замедляет процесс терапии.

В этих условиях назрела необходимость в формировании и научном обосновании создания диагностической карты транзактного анализа личности.

Теоретической основой для исследования проблематики диагностики в транзактном анализе личности послужили труды отечественных и зарубежных ученых в области консультативной психологии: Э. Берна [1; 2; 3], Д. Дюсея [8], В.В. Макарова и Г.А. Макаровой [4], Я. Стюарта и В. Джойнса [6; 9; 10], В.А. Петровского [5] и многих других. В работах данных авторов раскрывается сущность и значение диагностики в транзактном анализе личности. Определяются подходы к диагностике, раскрываются особенности отдельных методик.

Среди наиболее авторитетных работ, оказавших существенное влияние на диагностику в психологии по направлению транзактного анализа, можно выделить труды следующих авторов: Д. Я. Стюарта и В. Джойнса, а также К. Штайнера [7]. Вместе с тем изучение литературных источников показало, что вопреки обилию теоретических и прикладных работ по диагностике вопросы, связанные с консолидацией методик и их валидизацией, освещены недостаточно полно: например, нет описания инструментария применения тех или иных методик; нет данных по преимущественному использованию той или иной методики на различных этапах в консультировании. В целом можно отметить отсутствие единой классификации и диагностического стандарта в транзактном анализе, поддерживающего все этапы проведения консультирования в транзактном анализе.

Очень существенно, что инструментарий диагностики не рассматривается как инструментарий для продвижения в терапии, т. е. он не рассматривается как помощь в самой работе. В настоящее время не реализуются следующие возможности диагностических методик: возможность лучшей ориентировки в проблемах клиентов, возможность пробуждения самосознания клиента, эффект диагностирования как апелляции к сознанию через изменение самого клиента.

Диагностические конструктивные возможности транзактно-аналитических методик, к сожалению, существенно не задействованы при планировании и проведении психологических сессий. Также отсутствуют практические работы по консолидации диагностических методик. При этом многие молодые специалисты отмечают их нехватку.

В процессе исследования с целью получить более объективную картину о значимости диагностических методик, их

распространенности и удобстве использования было проведено пилотное исследование, в котором приняли участие 15 молодых специалистов, изучающих транзактный анализ. Выборка представлена молодыми специалистами, т. к. именно они острее всего сталкиваются с необходимостью поиска методик, возможностью их использования и именно для них методики диагностики являются мощной опорой в их терапевтической работе с клиентами, возможностью свериться со своими ощущениями в процессе терапевтического взаимодействия.

Методики диагностики в транзактном анализе, с которыми молодые специалисты знакомы, приведены в рис. 1, в процентном соотношении от общего количества участников опроса. Исходя из данных, приведенных на рис. 1, можно сделать вывод о том, что из 16 методик, предложенных молодым специалистам, только 3 оказались знакомы более чем 50 % специалистов.

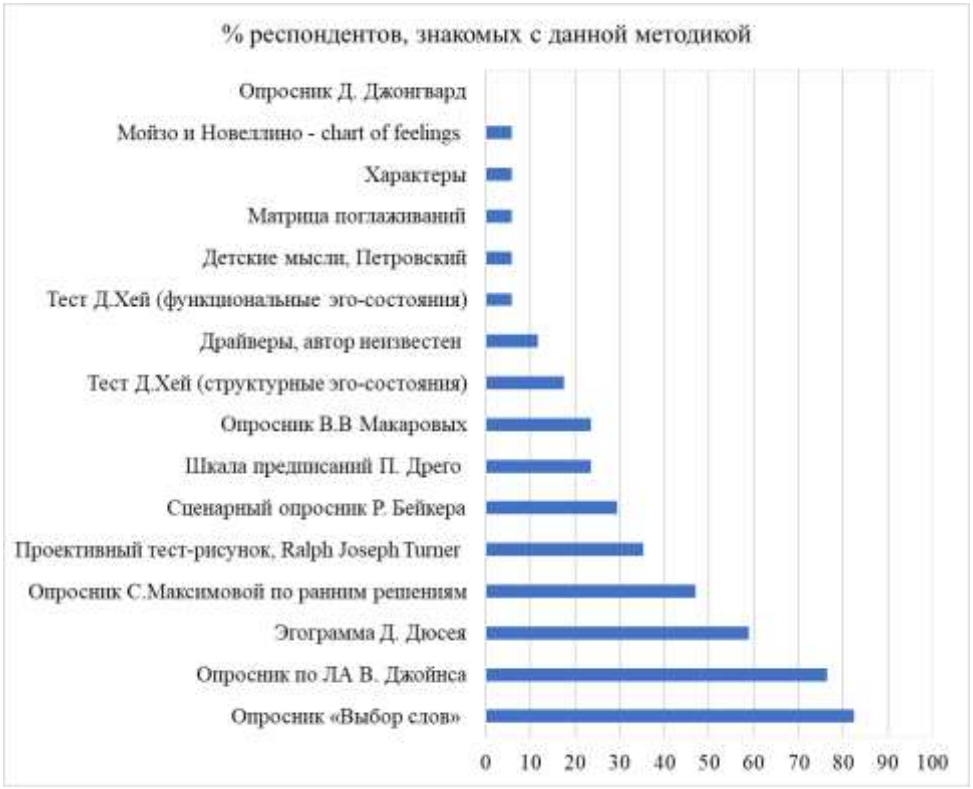


Рис. 1. Степень известности методик ТА молодым специалистам.

При ответе на вопрос «Какие из перечисленных выше методик вам понравились с точки зрения удобства использования?» были получены следующие результаты (рис. 2). Как видно, только 3 методики молодые специалисты считают удобными в использовании, и это менее 50 % опрошенных (от 29 до 41 %).

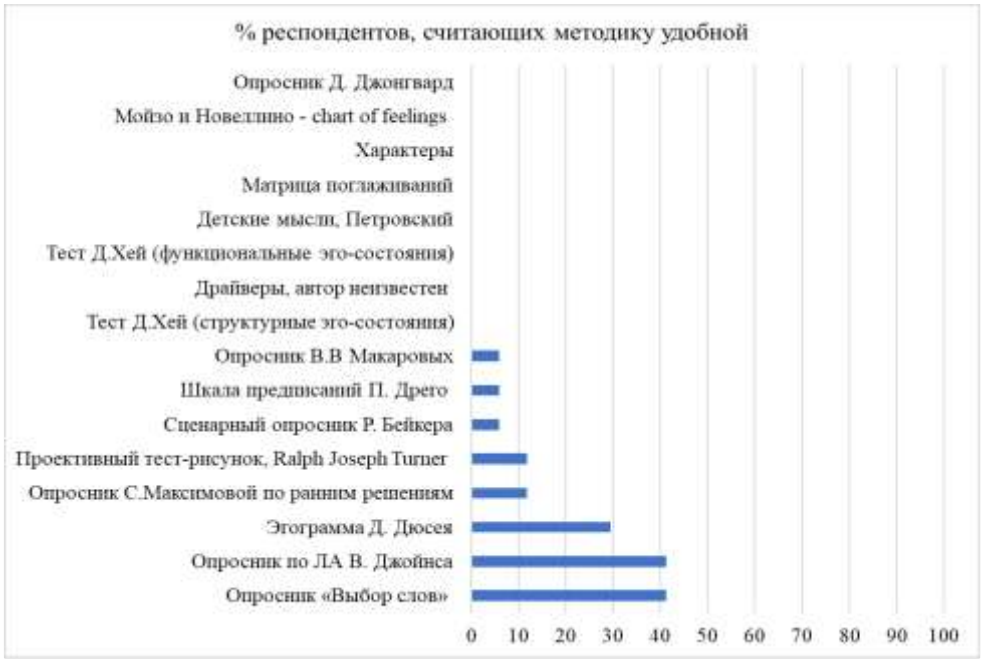


Рис. 2. Методики, удобные в использовании.

Результаты ответа на вопрос: «Какие из перечисленных выше методик вы используете часто или планируете использовать в дальнейшем?» показаны на рис. 3. И, к сожалению, только одну методику готовы использовать более 50 % респондентов.

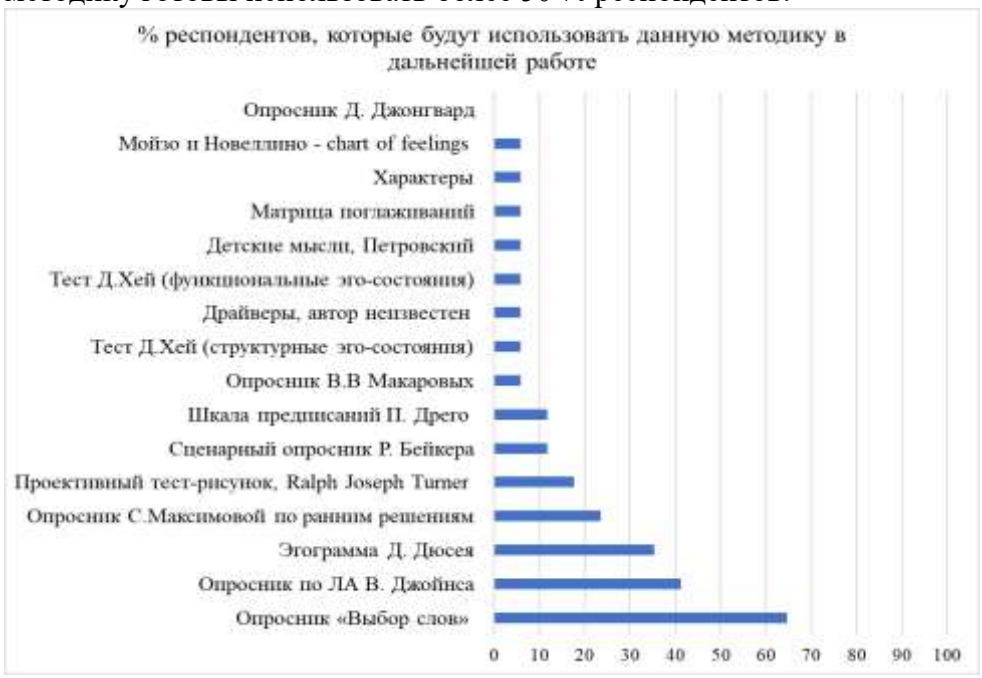


Рис. 3. Методики, которые молодые специалисты планируют использовать в дальнейшей работе.

Также респондентам был задан вопрос: «В связи с чем вы не используете некоторые методики?». Были получены следующие ответы: не знаком с этими методиками; непонятно, можно ли ими пользоваться с точки зрения авторских прав; не могу найти ключи к методикам.

Завершая опрос, респонденты отвечали на вопрос: «Если будет создан стандартизированный сборник методик диагностики в транзактном анализе, которые могут использоваться широким кругом специалистов, будет ли это значимо для вас?», и 100 % опрошенных ответили, что это будет ценно для них.

Таким образом, по результатам опроса выявлено, что далеко не все методики являются удобными в использовании, о многих методиках молодые специалисты имеют смутное представление. Есть сложности, связанные с поиском ключей к интересным методикам, есть опасения в использовании методик, не нарушая авторских прав. В связи с этим необходимо создать справочник методик, а также выделить методики, которые являются более удобными в использовании.

Таким образом, в статье рассмотрены возможности методик диагностики в транзактном анализе личности и выявлены следующие особенности диагностических методик: возможность лучшей ориентировки в проблемах клиентов, возможность пробуждения самосознания клиента, эффект диагностирования как апелляции к сознанию через изменение самого клиента. Отмечена малая распространённость и отсутствие удобства в использовании методик среди специалистов, работающих в направлении транзактного анализа, как для практических консультантов, так и для специалистов, нуждающихся в методиках диагностики в своей исследовательской деятельности. Также отмечен большой разрыв между существующими методиками диагностики в транзактном анализе и потребностью в этих методиках у молодых специалистов, работающих в этом направлении.

Проведенный опрос молодых специалистов также подтвердил их потребность в разработке диагностической карты, содержащей различные методики, систематизацию их использования с целью достижения максимального эффекта. Таким образом, обозначена высокая потребность в изучении особенностей и популяризации инструментов диагностики. Создание стандартизированного справочника существующих методик, возможная последовательность использования методик с целью достижения максимального эффекта в виде диагностической карты будут полезны для молодых специалистов и станут опорой для усиления их навыков. Фокусировка на этих аспектах позволит усилить диагностику, вывести ее на новый уровень в транзактном анализе.

Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры (сборник). М.: Издательство Э, 2018. С. 563.
1. Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп. М.: Эксмо, 2016. С. 400.
2. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии. Эксмо, 2015. С. 368.
3. Макаров В.В., Макарова Г.А. Транзактный анализ – восточная версия. М: Академический Проект, ОППЛ, 2002. С. 496.
4. Петровский В.А. Метасловарь транзактного анализа (предисловие) // Э. Берн. Транзактный анализ в психотерапии. М., 2001. Т. 27.
5. Стюарт Я., Джойнс В. Современный транзактный анализ // СПб.: Метанойя, 2019. С. 444.
6. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Питер, 2003. С. 416.
7. Dusay J.M. Egograms: How I see you and you see me. Bantam, 1977.
8. Joines V.S. Personality Adaptations Further Clarified // Transactional Analysis Journal. 2011. Т. 41. №. 1. С. 92–96.
9. Joines V., Stewart I. Personality adaptations: A new guide to human understanding in psychotherapy and counselling. Lifespace, 2002.

DIAGNOSTIC FEATURES IN TRANSACTIONAL ANALYSIS OF PERSONALITY

K.S. Fatiyanova

Higher School of Economics, Moscow

The article is devoted to the identification of diagnostic features in transactional analysis, taking into account the contradiction between the practical use of diagnostic methods and their theoretical justification for use in advisory psychology when transactional analysis is used. The article used methods of system analysis, a descriptive method and diagnostic techniques in the format of tests and questionnaires. The novelty of the study lies in identifying the features of diagnosis in transactional analysis for the subsequent development of a directory of diagnostic techniques. Scope: when training specialists in the field of TA, consulting by specialists of TA and management.

***Keywords**: transactional analysis, methods, diagnostic techniques, pilot questionnaire, personality analysis.*

Об авторе:

ФАТЬЯНОВА Ксения Сергеевна – магистрант НИУ «Высшая школа экономики» (101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20), e-mail: fatiyanova.kseniya@yandex.ru

About authors

ADEEVA Tatiana Nikolaevna – Cand. Sci. (Psychol.), Head of department of Special Pedagogy and Psychology, Kostroma State University (156005, Kostroma, Dzerzhinsky St., 17), e-mail: adeeva.tanya@rambler.ru

ADISHCHEV Vladimir Ilyich – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor of the Chair of Culturology, Musicology and Music Pedagogy, the Faculty of Music, Perm State Humanitarian Pedagogical University (614990, Perm, Sibirskaya, 24), e-mail: nsimo2010@yandex.ru

BALAKSHINA Elena Vladimirovna – candidate of psychology, associate Professor, Department of psychology and philosophy, Tver State Technical University (170100, Tver, Af. Nikitina, 22), e-mail: balakshina79@mail.ru

BELOKON Veronika Olegovna – leading psychologist of the research laboratory of physical education and sport, Kuban State University of Physical Education, Sport and Tourism (350015, Krasnodar, Budennogo, 161), e-mail: pirozhkova.veronika@mail.ru

BELOZEROVA Lyudmila Aleksandrovna - Leading Expert of the Center for Research Activities of the GBU DPO of the Voronezh Region Institute for the Development of Education (394043, Voronezh, 54 Berezovaya Roshcha St.), e-mail: viro_108@mail.ru

BEZDUKHOV Artyom Vladimirovich – Doctor of Pedagogics, Docent, Professor of the Pedagogics and Psychology Chair, Samara State University of Social Sciences and Education (65/67 Gorkogo st., 443099, Samara, Russia), E-mail: bezdukov@mail.ru

BEZDUKHOV Vladimir Petrovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Pedagogics and Psychology Chair, Samara State University of Social Sciences and Education (65/67, Gorkogo st., 443099, Samara, Russia), e-mail: vlbezdukhov@mail.ru

BORISOVA Elena Vladimirovna – Doctor of Pedagogical Sciences, certified professor, Leading Researcher, Federal State Institution «Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia» (125130, Moscow, Narvskaya St., 15a, building 1), e-mail: elenborisov@mail.ru

CHECHUROVA Yuliya Yurevna – Ph.D, the Assoc. Prof. of Psychology and philosophy, Tver State Technical University (170026, Tver, nab. A. Nikitina, 22); e-mail: y.chechurova@gmail.com

CHKHIKVADZE Tinatin Vladimirovna – Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya, 6); e-mail: chkhikvadze-tv@rudn.ru

DANELYAN Elizaveta Grigorievna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Russian Language Department with the methodology of primary education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: lizadanelyan@mail.ru

DENISOVA Evgenia Pavlovna – Candidate of Philology, Associate Professor of German, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: eugenia-de@yandex.ru

DEREVYANKINA Olga Mihailovna – Graduate student of Moscow State Pedagogical University, (129226, Moscow, 2-y Sel'skokhozyaystvennyy proyezd, d. 4, k. 1), e-mail: training@hr.com.ru

DUMINIKE Yuri Semenovich – candidate of psychological sciences, associate professor, Military Academy of aerospace defense named after G.K. Zhukov (170100, Tver, st. Zhigareva, 50), e-mail: duminik@mail.ru

EVSTIFEEVA Elena Aleksandrovna – Doctor of Philosophy, professor, vice rector for scientific work, manager of department of psychology and philosophy, Tver State Technical University (170100, Tver, Af. Nikitina, 22), e-mail: pif1997@mail.ru

FAT'JANOVA Ksenija Sergeevna – Master's Degree student, National Research University Higher School of Economics (101000, Moscow, Myasnitskaya, 20), e-mail: fatiyanova.kseniya@yandex.ru

FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – doctor of psychological sciences, associate professor, professor vice rector of department of psychology and philosophy Tver State Technical University (170100, Tver, Af. Nikitina, 22), e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

GAIDAMASHKO Igor – academician of the Russian Academy of education, doctor of psychological Sciences, head of the Department of Humanities and social Sciences, MIREA-Russian technological University (119454, Moscow, Vernadsky ave., 78); e-mail: gajdamashko@mirea.ru

GEFELE Olga Friedrichovna – PhD, candidate of Philosophy, associate professor, associate professor of psychology and philosophy, Tver State Technical University (170100, Tver, Af.

Nikitina, 22), e-mail: helga2003@mail.ru. SPIN-код: 7603-7900.
GONCHAROVA Natalia Andreevna – Associate Professor of the Department of Legal Psychology, the Russian St.Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs, Ph.D. in Psychology, lecturer (198206, St.Petersburg, L. Pilutova, 1), e-mail: goncharova_n@bk.ru
GORSKAYA Galina Borisovna – doctor of psychology, professor of psychology department, Kuban State University of Physical Education, Sport and Tourism (350015, Krasnodar, Budennogo, 161), e-mail: gorskayagalina@mail.ru
GUDKOVA Olesya Yu. – senior lecturer of the Department of Foreign Languages of Natural Faculties Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: oucher@mail.ru
KAMYNINA Nadezhda Rostislavovna – PhD in Technical Science, Doctor of Economic Sciences, Ass. Prof. Rector of Moscow State University of Geodesy and Cartography (105064, Moscow, Gorokhovsky pereulok, 4,), e-mail: rector@miigaik.ru
KARABUSCHENKO Natalya Borisovna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya, 6); e-mail: n_karabushenko@inbox.ru
KHAZOVA Svetlana Abdurakhmanovna – Ph.D, professor of Special Pedagogy and Psychology, Kostroma State University (156005, Kostroma, Dzerzhinsky St., 17), e-mail: hazova_svetlana@mail.ru
KORNAKOVA Marina Georgievna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: marina-baltika @ mail.ru
KORPUSOVA Julia Anatolyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Russian Language Department with the methodology of elementary education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: korpusovayulya@mail.ru
KORYAGINA Irina Ivanovna – assistant rector for quality, PhD, associate Professor, Ivanovo State Medical Academy (153012, Ivanovo, Sheremetevsky prospect, 8); e-mail: koryaginairina@mail.ru
KOSTENKO Alexey Nikolaevich – candidate of Military Sciences, applicant for a degree in 1OAK of the Peter the Great Military Academy of Strategic Rocket Forces (143900, Balashikha, Karbysheva, 8), e-mail: masterlotus@mail.ru
KOTLOVANOVA Olesya Vladimirovna – graduate student, Department of Pedagogy and Childhood Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, 69 Lenin ave.), e-mail: kovchel08@mail.ru
KUKLINA Larisa Vladislavovna – senior lecturer of the Department of legal pedagogy and psychology, PhD, associate Professor, Vologda Institute of Law and Economics Federal Penitentiary Service (160002, Vologda, Shchetinina str., 2); e-mail: kuklv@mail.ru
LUKINA Anastasia S. – senior lecturer, Department of clinical psychology, Institute of psychology, sociology and social relations, Moscow City Pedagogical University (129226, g. Moskva, 2 Sel'skokhozyaystvennyy proyezd, d. 4, k. 1), e-mail: lukina_as@mail.ru
MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Doctor of Psychology, Professor, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru
MALTSEVA Anna Andreevna – candidate of economic sciences, Associate Professor, Director of Lurye Scientific and Methodological Center for Higher School Innovative Activity of Tver State University (170100, Tver, Zelyabova, 33); e-mail: 80179@list.ru
MATYUSHCHENKO Lyubov Georgievna – post-graduate student, Amur State University (675000, Blagoveshchensk, Ignat'evskoe shosse, 21); e-mail: lubovm050@gmail.com
MIKHAILOVA Elena Evgenjevna – Doctor of Philosophy, professor, professor of department of psychology and philosophy, Tver State Technical University (170100, Tver, Af. Nikitina, 22), e-mail: mihaylova_helen@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 (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru
MOROZ Maria Vladimirovna - PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Work and Pedagogy, Head of the Graduate School, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Moroz.MV @ tversu.ru
MURAVEVA Anna Alexandrovna – PhD in Philology Deputy Director, National Erasmus+ Office in Russia (1110245, Moscow, 2nd Entuziastov st., Block 41, premise V, Room 5), e-mail: observatory@cvets.ru
NIKOLAEV Valery Aleksandrovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of

Methodology and Technology of Social Pedagogy and Social Work, Professor, Oryol State University named after I.S. Turgenev (302006, Oryol, Moskovskaya St., 159a); e-mail: waleranikolaev@mail.r

OBUKHOVA Lyudmila Aleksandrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher – Director of the Center for Research Activities, Institute for Development of Education (394043, Voronezh, 54 Berezovaya Roshcha St.), e-mail: lobuhova48 @ mail .ru

OLEYNIKOVA Olga Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Director, National Erasmus+ Office in Russia (1110245, Moscow, 2nd Entuziastov st., Block 41, premise V, Room 5), e-mail: observatory@cvets.ru

PILISHVILI Tatyana Sergeevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya, 6.), e-mail: pilishvili-ts@rudn.ru

POPOVA O.A. – Grand PhD in Pedagogic sciences, Professor, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: popovaiorl@rambler.ru

RUKIN Alexander Valentinovich – Ph.D., Assoc. Prof. of the Humanitarian and Socio-economic disciplines Dept., Tver State Military Academy of Aerospace Defense named after G.K. Zhukov (170100, Tver, st. Zhigareva, 50), e-mail: rukin.tver@yandex.ru

SATONINA Nelya Nicolaevna – Docent of the economics and management of the organization chair, Docent of psychology, Docent, Samara State Technical University (443001, Samara, Molodogvardeiskaya St., 244); e-mail: n.n._satonina@rambler.ru

SIROTYUK Alla Leonidovna – doctor of psychology, professor, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: a.sirotyk@mail.ru

SIROTYUK Anastasia Sergeevna – candidate of psychological sciences, associate professor, Military Academy of aerospace defense named after G.K. Zhukov (170100, Tver, st. Zhigareva, 50), e-mail: staska8769@mail.ru

SOKOLOV Sergey Aleksandrovich – Deputy Minister, Ministry of education of Tver region (170100, Tver, Soviets avenue, 23); e-mail: dep_obrazov@tverreg.ru

STEPANOVA Tatyana Aleksandrovna – undergraduate student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: dishi_rovney@mail.ru

TEPLOVA Irina Petrovna – Postgraduate Student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); Deputy Director of OKB Signal LLC (Saratov, Russia), e-mail: teplova-2010@mail.ru

TIKHONOVA Inna Viktorovna – Cand. Sci. (Psychol.), AP of Special Pedagogy and Psychology, Kostroma State University (156005, Kostroma, Dzerzhinsky St., 17), e-mail: inn.007@mail.ru

VANTEEV Dmitry Alekseevich – post-graduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), senior lecturer in special tactical, fire and physical preparation of the Tver branch of the Moscow University of the MIA of Russia named after V. J. Kikot, (170040, Krivichsky St., 12, Tver), e-mail: dvanteeff@yandex.ru

VOITIKOVA Marina Andreevna-post-graduate student of MIREA – Russian technological University (78 Vernadsky Ave., Moscow, 119454); e-mail: marina.voytikova@yandex.ru

YARUSHKIN Nicolay Nicolaevich – Professor of the general and social psychology chair, Doctor of psychology, Samara State University of Social Sciences and Education ((443090, Samara, st. M. Gorky, 65/67), e-mail: nyarushkin@mail.ru

ZAMYATINA Ekaterina Yu. – Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Natural Sciences, Ph.D., Candidate of Philology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: astzvm@rambler.ru

ZARUBINA Vera Sergeevna – post-graduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: vszarubina@edu.tversu.ru

ZEMCHIKHINA Ludmila Sergeevna – Post-graduate Student, Institute of Philology, Moscow State Pedagogical University (119991, Moscow, M. Pirogovskaya 1/1), e-mail: lsapchenko@gmail.com

ZHIDKOVA Olga Aleksandrovna – Adjunct the department of legal psychology, St.Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (198206, St. Petersburg, L. Pilyutova, 1), e-mail: olgingi@yandex.ru

ZHURINA Maria A. – post-graduate student, Saint Petersburg State University (199034, St. Petersburg, Makarova emb., 6), e-mail: mr.zhurina@gmail.com

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК МОН РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук направляются в редакцию вместе с сопроводительным письмом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы, электронной почты. В сопроводительном письме научный руководитель рекомендует представляемую статью для публикации с обоснованием ее актуальности, научной новизны, практической знаимости.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания.
4. Статью, представленную к публикации, должны сопровождать: 1) индексы УДК, ББК; 2) название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках); 3) сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках); 4) контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи, служебный адрес – на русском и английском языках).
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате, установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в Шаблоне, текстовый редактор Microsoft Word с расширением doc, docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см; нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см, межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля 12 пт; аннотации – 11 пт.
10. Ссылки на источники – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».
11. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики*) должны иметь порядковый номер и название, которые 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 14 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.
16. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии
170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24, ауд. 121
Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117)
e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;
ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;
технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.
Серия: Педагогика и психология *№ 4 (49) 2019*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 17.12.2019. Выход в свет 19.12.2019.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 26,3.
Тираж 500 экз. Заказ № 511
Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.
Отпечатано в редакционно-издательском управлении Тверского государственного университета.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63. *Цена свободная*