

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.*

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya

№ 1(50), 2020

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, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ТРУДЫ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Савельев А.И. Средства военно-профессиональной подготовки курсантов – военных летчиков.....	6
Багринцев А.О. К вопросу о специфике профессиональной деятельности адвокатов: возможности психологического сопровождения	14
Бурлаченко Л.С. Конструирование личного бренда как элемента профессиональной идентичности фэшн- и бьюти-блогеров	22
Васильева А.А. Специфика профессионального выгорания педагогов-психологов, работающих с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью ..	29
Джабарова О.Э. Стратегии преодоления и толерантность к неопределенности учащихся старших классов.....	35
Епатко С.С. Психологические предикторы сформированности концептуальной модели объекта управления у электромонтеров электрических сетей	40
Кошелева Е.М. Раннее иноязычное образование при использовании интегрированных уроков.....	48
Лебедева О.С. Христианско-педагогические идеи воспитания в наследии В.В. Зеньковского	54
Сапожникова О.С. Обоснование необходимости разработки новой системы обучения иноязычной письменной речи в техническом вузе	59
Светова Л.Н. Психологические аспекты профессиональной деформации адвокатов.....	67
Слесаренко Л.А. Исследование личностных адаптивных способностей и эмоционального интеллекта ординаторов медицинского университета	74
Чернятин М.С. Тенденции развития школьного географического образования в контексте формирования у учащихся экоцентрического сознания.....	80

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Барина О.В., Малютина А.С. Специфика переживания утраты близкого человека	87
Бенелли А.В., Бенелли Л.Н., Рассказова А.Л. Искаженные когнитивные схемы как причина иррационального поведения.....	97
Карабущенко Н.Б., Сунгурова Н.Л., Чхиквадзе Т.В., Пилишвили Т.С. Особенности распознавания эмоций студентами из России и стран Азии (интеллектуальные основания)	104

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Милокова О.В., Чечурова Ю.Ю. Стиль руководства как фактор эффективности профессиональной деятельности менеджеров по продажам	114
--	-----

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Ветвицкая С.М., Кухтарева О.А., Логвиненко Л.В. Возрастная динамика структур интегративной индивидуальности различных этнических групп	120
Данилова М.А., Юдеева Т.В. Психологические особенности детей-сирот, склонных к виктимному поведению	128
Клейберг Ю.А. Подростково-молодежное криминальное движение «А.У.Е.»: феноменология и психолого-криминологическая характеристика	139
Кононов А.Н., Комиссарова А.С. Социальные факторы возникновения расстройств пищевого поведения: контент-анализ текстов в сети интернет	144
Попкова Т.А., Травина С.А. Особенности ценностных ориентаций представителей различных субкультурных молодежных групп	154

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Зубарева Н.Н., Киреева Е.В. Подготовка российского учительства с преподаванием краеведения (вторая половина XIX – начало XX вв.)	165
Соколов С.А. Свобода личности как условие воспитания культуры толерантности	173

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Борисова Е.В. Современные студенты и цифровая среда обучения	178
Гаврилов В.В. Особенности использования авторской модели речепорождения с целью повышения коммуникативной компетенции студентов вуза	185
Ли Тинтин. Опыт внедрения технологии смешанного обучения при изучении русского языка китайскими студентами	197
Писаревская М.А. Обучение студентов аудированию на английском языке с использованием социальных сетей	202
Погоньшев В.А., Погоньшева Д.А., Хвостенко Т.М. Профессиональная подготовка будущих предпринимателей в вузе	210
Селиверстова И.А., Семенова М.Л. Проектирование содержания профессиональной подготовки студентов магистратуры к управленческой деятельности в дошкольном образовании	218
Филатов В.В., Гобыш А.В. Реализация профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам в техническом вузе	227
Цховребов А.С. Синтаксическая ошибка в практике преподавания русского языка как иностранного	235
Чиркова Е.И., Процуто М.В., Зорина Е.М., Цапаева Ю.А. Ролевые игры в технологии скаффолдинга	245
Шейхи Д.Н., Зангане М. Выявление готовности студентов Тегеранского университета к проектной деятельности в обучении русскому языку как иностранному	257

CONTENTS

WORKS OF POSTGRADUATES AND APPLICANTS

Savelev A.I. Means military-professional training of cadets – military pilots	6
Bagrentcev A.O. To the question of the specifics of the professional activity of lawyers: the possibility of psychological support	14
Burlachenko L.S. The construction of a personal brand as part of professional identity fashion- and beauty bloggers.....	22
Vasilieva A.A. Specifics of professional burnout of teachers-psychologists working with children with attention deficit hyperactivity disorder	29
Dzhabarova O.E. Overcoming strategies and tolerance to uncertainty of students of senior classes	35
Epatko S.S. Psychological predictors of formation of a conceptual model of the control object in electricians of electric networks	40
Kosheleva E.M. Early foreign education through the usage of integrated lessons	48
Lebedeva O.S. Christian pedagogical ideas of education in the heritage of V.V. Zenkovsky	54
Sapozhnikova O.S. The substantiation of the necessity of new language writing skills system development at a technical university	59
Svetova L.N. Psychological aspects of professional deformation of lawyers	67
Slesarenko L.A. Esearch of personal adaptive abilities and emotional intelligence of ordinators of medical university	74
Chernyatin M.S. Trends in school geographical education in the context of ecocentric consciousness among students.....	80

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY

Barinova O.V., Malyutina A.S. The specifics of experiencing the loss of a loved one.....	87
Benelli A.V., Benelli L.N., Rasskazova A.L. Distorted cognitive patterns as the cause of irrational behavior.....	97
Karabuschenko N.B., Sungurova N.L., Chkhikvadze T.V., Pilishvili T.S. Features of emotion recognition by students from Russia and Asian countries (intellectual foundations).....	104

PSYCHOLOGY OF WORK

Milyukova O.V., Chechurova Yu.Yu. Leadership style as a factor in the professional performance of sales managers	114
--	-----

SOCIAL PSYCHOLOGY

Vetvitskaya S.M., Kukhtareva O.A., Logvinenko L.V. Age dynamics of structures of integrative identity of different ethnic groups.....	120
Danilova M.A., Yudeeva T.V. Psychological characteristics of children-orphan, are prone to victimization behavior.....	128
Kleyberg Yu.A. Teenage-youth criminal movement «A.U.E.»: phenomenology and psychological-criminological characteristic	139
Kononov A.N., Komissarova A.S. Research of factors of the origin of food disorders: content analysis of texts on the internet	144
Popkova T.A., Travina S.A. Features of value orientations of representatives of various subcultural youth groups	154

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Zubareva N.N., Kireeva E.V. Preparation of russian teachers for teaching local history (second half of the XIX – early XX centuries).....	165
Sokolov S.A. Personal freedom as a condition for fostering a culture of tolerance	173

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Borisova E.V. Modern students and digital learning environment.....	185
Gavrilov V.V. Features of using the author's model of speech generation in order to increase the communicative competence of university students	178
Li Tingting. Experience of introduction of mixed learning technology in the study of the Russian language Chinese students.....	197
Pisarevskaya M.A. Teaching students listening comprehension using social networks.....	202
Pogonysh V.A., Pogonysh D.A., Khvostenko T.M. Vocational training of future entrepreneurs at the university.....	210
Seliverstova I.A., Semenova M.L. The development of the content of vocational training of master's degree students to management in preschool education.....	218
Filatov V.V., Gobysh A.V. Realization of a professional orientation of mathematical teaching at technical University	227
Tskhovrebov A.S. Syntactic error in the practice of teaching Russian as a foreign language.....	235
Chirkova E.I., Protsuto M.V., Zorina E.M., Tsapaeva Yu. A. Roleplays in scaffolding technology	245
Sheikhi J.N., Zangane M. To identify the readiness of students of tehran university to project activities in teaching russian as a foreign language.....	257

ТРУДЫ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

УДК 378.635.5

СРЕДСТВА ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ – ВОЕННЫХ ЛЕТЧИКОВ

А.И. Савельев

ФГКВБОУ ВО Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
филиал в г. Сызрани

DOI: 10.26456/vtspyped/2020.1.006

Рассмотрена проблема военно-профессиональной подготовки курсантов – военных летчиков – в военном авиационном вузе. Приведены аргументы относительно ее совершенствования с учетом специфики военно-профессиональной деятельности, доказывающей ведущую роль командно-методической деятельности. Обозначена потребность курсантов – военных летчиков – в командно-методической компетентности. На основе технологического подхода конкретизированы педагогические средства, способствующие ее формированию.

Ключевые слова: курсант – военный летчик, военно-профессиональная подготовка, средства подготовки, командно-методическая компетентность.

Подготовка военных кадров определяется военно-политическими и социально-экономическими условиями жизни общества, военно-техническим прогрессом, развитием средств и форм вооруженной борьбы. Современная военно-политическая ситуация в мире характеризуется ростом напряженности как в отдельных регионах, так и в отношениях между государствами. Поддержание боевой готовности военной авиации для выполнения задач в происходящих локальных войнах и вооруженных конфликтах, совершенствование системы воздушно-космической обороны в сложившихся условиях настоятельно требуют серьезного педагогического анализа военно-профессиональной подготовки курсантов – военных летчиков – и путей ее улучшения в военных авиационных вузах. Среди тенденций военно-профессиональной подготовки курсантов особо отмечено усиление практической направленности обучения, максимальное приближение к военно-профессиональной деятельности в войсках [3]. Таким образом, актуализируется проблема поиска соответствующих педагогических средств военно-профессиональной подготовки курсантов, способствующих их реализации в профессиональной сфере.

В проводимом исследовании мы исходим от современного содержания понятия «военно-профессиональная подготовка», которое означает, с одной стороны, совокупность специальных знаний, навыков и умений, качеств офицера, служебного опыта и норм профессионального поведения, обеспечивающих возможность успешного выполнения обязанностей военной службы по определенной профессии и

должностям; с другой стороны, процесс сообщения будущим офицерам соответствующих знаний, развития интегрированных умений, навыков, формирования военно-профессиональных компетенций и перехода обучаемых от учебной к учебно-профессиональной и профессиональной деятельности по должностному предназначению [1]. Под средствами профессиональной подготовки авторы учебников (В.И. Петрушин) понимают совокупность методов, форм, содержания образования, субъектов деятельности, а также материальных объектов и предметов духовной культуры, предназначенных для достижения целей подготовки [8].

Сегодня курсанты – военные летчики – это военнослужащие, обучающиеся в военных авиационных вузах по специальности 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов», будущие должностные обязанности которых связаны с руководством авиационными частями и подразделениями и боевым применением авиационных комплексов. В авиационных частях и подразделениях Воздушно-космических сил данные специалисты осуществляют следующие виды военно-профессиональной деятельности: эксплуатационно-технологическую, служебную (боевую и повседневную), военно-педагогическую (воспитательную), охватывающие разнообразные профессиональные задачи. Выявленная нами специфика военно-профессиональной деятельности курсантов – военных летчиков – отражает ведущую роль командно-методической деятельности. Контент-анализ совокупности командных и методических профессиональных задач позволил выявить функции командно-методической деятельности (военно-летную, учебно-воспитательную и организационно-управленческую), к выполнению которых должны быть подготовлены курсанты – военные летчики – в процессе военно-профессиональной подготовки в военном авиационном вузе.

Российская система военно-профессиональной подготовки военных летчиков уникальна и значительно отличается от зарубежных моделей подготовки пилотов. Курсанты – военные летчики – получают высшее образование, инженерные и гуманитарные знания как специалисты широкого профиля, а не только пилоты, способные управлять летательным аппаратом. Заявлено, что общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-специализированные компетенции, отнесенные к видам профессиональной деятельности, включаются в набор требуемых результатов освоения основной профессиональной образовательной программы по специальности [6], которая обеспечивает фундаментальную и практическую подготовку выпускников. При этом военно-профессиональная подготовка курсантов – военных летчиков – в военном авиационном вузе представляет собой дидактически обусловленную систему, состоящую из взаимосвязанных периодов подготовки (теоретической, тренажной, парашютно-спасательной и

летной), каждый из которых имеет характерное содержание и средства. Необходимо отметить, что принцип комплексности требует достижения конечной цели подготовки не одним каким-то способом, а с помощью всего многообразия средств, при этом чем богаче их арсенал, тем результативнее усилия по формированию у обучающихся требуемых компетенций и личностных качеств.

Теоретическая подготовка вооружает курсанта необходимыми для освоения летного дела знаниями и умениями, дает навыки профессионального саморазвития и самообразования. С учебным процессом неразрывно связано формирование профессионально важных качеств курсанта – военного летчика, что реализуется его средствами (организационными формами, предметными методиками, способами психолого-педагогических воздействий), а также самим укладом воинской службы, характером деятельности военнослужащих. В ходе теоретической подготовки усиливается военно-профессиональная направленность курсантов, на основе знаний воспитываются решительность и твердость. Формированию у курсантов воли, смелости и самообладания способствует парашютно-спасательная подготовка. С помощью соответствующих средств (учебной литературы, фильмов, наглядных пособий, тренажеров, парашютов и других средств спасения, психологических приемов и методик) она готовит курсанта к грамотным и уверенным действиям в случае аварийной обстановки в воздухе, воспитывает у него психологическую уверенность в безопасности полета. Теорию и практику летного обучения связывает тренажная подготовка, помогающая курсанту освоить летательный аппарат, довести до автоматизма некоторые навыки пилотирования, действия в особых случаях в полете. Единственным средством наземной подготовки, позволяющим наиболее полно моделировать деятельность летчика в полете, является авиационный тренажер как техническое средство обучения, интегрированное в авиационные комплексы.

Основой и наиболее сложной частью военно-профессиональной подготовки курсантов – военных летчиков – является летная подготовка как непосредственное практическое обучение полетам. К арсеналу средств летной подготовки относятся: учебно-методическая литература, аудиовизуальные средства, динамические стенды, макеты полигонов и зон, рельефные карты, площадки для розыгрыша полета, тренажеры, авиационная техника, инфраструктура аэродромов, но прежде всего деятельность летчика-инструктора как главного субъекта летного обучения. Особое место в военно-профессиональной подготовке военных летчиков занимает психофизиологическая подготовка, которая своими средствами (практические общие и специальные методы, тренировки, при проведении которых обучающиеся включаются в моделируемую летную деятельность) обеспечивает высокую надежность

деятельности в экстремальных условиях летного труда.

При этом контент-анализ основной профессиональной образовательной программы подготовки специалистов показал, что не уделяется должного внимания формированию у курсантов – военных летчиков – компетенций и личностных качеств, необходимых для командно-методической деятельности в войсках.

Исследователи (К.В. Аксенов) считают, что содержание «военно-профессиональной подготовки» специалистов в военном вузе формирует военно-профессиональный блок дисциплин: военно-специальных, военно-технических, тактических, общевоеенных, общепрофессиональных [1], – которые формируют общепрофессиональные и специальные компетенции, необходимые военному специалисту для практической реализации. Недостаток основной образовательной программы заключается в том, что содержание разделено на самостоятельные учебные дисциплины, передающие статическую информацию и на отдельные виды подготовки. При существующем подходе выпадает из внимания личность будущего военного летчика как авиационного командира и педагога, сдерживается развитие духовного, нравственного, интеллектуального, деятельностного потенциала. Основными формами обучения по-прежнему являются традиционные лекции, семинары, практические и групповые занятия, выполнение курсовых и дипломных работ, самостоятельная подготовка курсантов. Сегодня исследователи (Л.Н. Васильева) обращают внимание, что модель профессиональной деятельности, которая формируется в сознании будущих специалистов за годы вузовского обучения, не согласуется с той реальностью, в которую специалист попадает после окончания вуза [2].

Таким образом, установленные факты свидетельствуют, что в рамках основной образовательной программы подготовки курсантов – военных летчиков – не уделяется достаточного внимания формированию личностных качеств (профессиональной целеустремленности, интеллектуального потенциала, профессиональной ответственности) и совокупности способностей, требующихся для командно-методической деятельности в войсках. В квалификационных характеристиках военных специалистов и тезаурусе педагогической науки отсутствует понятие командно-методической компетентности как интегративной характеристики личности (совокупности знаний, умений, навыков и личностных качеств, выраженных в компетенциях) и результата военно-профессиональной подготовки, личного служебного опыта. Возникает потребность исследования, научного обоснования данной категории педагогической науки и отбора средств для ее формирования. В квалификационных требованиях к военно-профессиональной подготовке курсантов – военных летчиков – не обозначено формирование командно-методической компетентности в качестве цели, содержания и результата,

что не находит отражения в содержании учебников и учебных пособий, предназначенных для данных специалистов, в которых целостное представление о командно-методической компетентности также отсутствует.

В научных трудах и диссертационных работах опыт формирования командно-методической компетентности курсантов и офицеров различных видов и родов войск представлен отдельными, часто не взаимосвязанными аспектами. Исследователи обращают внимание на важность формирования командирских качеств (Г.П. Андреев, В.А. Губин, И.В. Биочинский, П.Ж. Монеv), военно-управленческих качеств (М.Э. Андросенко, Э.Е. Мосолов, В.П. Натаров, Д.О. Иванченко и др.), военно-профессиональных компетенций (В.Б. Капустин, И.В. Овсянников, О.Б. Самойленко и др.), совершенствования военно-педагогической подготовки (В.И. Вдовюк, Г.И. Гапончук, А.Н. Гостев, Г.Н. Ковалев, П.Н. Коноваленко и др.). Проведенный нами контент-анализ диссертационных и научных исследований по проблеме военно-профессиональной подготовки курсантов – военных летчиков – показал ее актуальность. Исследователи (М.С. Алексеенко, В.И. Ваулин, О.П. Кислякова, И.А. Матвеева, А.В. Новосельский, Е.Ю. Панцева, А.П. Пелевина, В.П. Сухинин) заявляют о необходимости поиска новых средств подготовки высококвалифицированных военных летчиков, способных не только эффективно эксплуатировать авиационные комплексы, но и грамотно руководить авиационными подразделениями, обучать и воспитывать подчиненных.

В качестве методологической основы для формирования результативной характеристики военно-профессиональной подготовки в большинстве научных исследований применяются деятельностный и компетентностный подходы, в которых доминируют принципы профессиональной направленности и всестороннего развития личности. Основопологающие идеи деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) находят свое отражение в позициях ученых (Н.Ф. Кузнецов), которые полагают, что в ходе профессиональной подготовки обучающийся должен действовать с позиции субъекта деятельности: определять цель, принимать решение, ставить задачи, контролировать исполнение, анализировать и оценивать результаты [5]. А.А. Кравцов принимает компетентностный подход за важнейшее условие формирования профессиональной компетентности как «ориентации специалиста на глубинные, сущностные характеристики деятельности, тенденции ее развития, ее взаимосвязи с другими формами и видами деятельности, позволяющей ему быть устойчивым в быстро меняющемся мире» [4, с. 139]. С нашей точки зрения, исследователи недооценивают возможности командно-методической деятельности и ее результата – командирского решения как эффективного средства подготовки, позволяющего планировать и

организовывать выполнение разнообразных поставленных задач, контролировать и мотивировать деятельность подчиненных.

В ходе проведенного анализа средств военно-профессиональной подготовки курсантов – военных летчиков нами не обнаружено педагогических технологий, методов и форм, активно способствующих развитию профессиональной целеустремленности, интеллектуального потенциала и профессиональной ответственности, недостаточно внимания уделено формированию способностей к командно-методической деятельности. В качестве основных средств военно-профессиональной подготовки предлагается «инструментарий» дисциплин учебного плана с внедрением активных форм обучения.

Все вышеизложенное обозначает сложившееся противоречие между потребностями войск в военных летчиках, обладающих готовностью к командно-методической деятельности, и недостаточностью средств формирования командно-методической компетентности как личностного свойства, обеспечивающего успешность данной деятельности. Становится очевидным, что установленные специфика и особенность военно-профессиональной деятельности требуют совершенствования военно-профессиональной подготовки курсантов – военных летчиков – в военном авиационном вузе. На этой основе необходимо создать соответствующие условия и определить средства формирования командно-методической компетентности как условия их готовности к командно-методической деятельности на летных, инструкторских и командных должностях в войсках. Необходимость подготовки курсантов – военных летчиков, соответствующих требованиям заказчиков военных кадров, привела нас к поиску новых средств подготовки и совершенствованию традиционных. Среди многообразия средств мы особо выделяем: углубленное изучение традиций военной авиации, исторического наследия и боевого опыта; развитие социокультурной (военно-профессиональной) среды военного авиационного вуза; привлечение курсантов к командно-методической деятельности (стажировка, мероприятия военно-политической работы); корректировка содержания учебных дисциплин; междисциплинарные программы; интерактивные формы занятий (проблемные лекции, дискуссии, дидактические игры, мозговой штурм, диспут, конференция и др.); интерактивные образовательные методики (решение профессиональных задач, создание проблемных ситуаций, педагогическое моделирование); самообразование.

Вместе с тем междисциплинарный подход к военно-профессиональной подготовке курсантов – военных летчиков – свидетельствует о необходимости дополнения ее профессионально-ориентированного содержания специальным курсом, раскрывающим специфику и особенность их военно-профессиональной деятельности. Решению задачи исследования способствует разработанная и апробированная

нами педагогическая система формирования командно-методической компетентности курсантов – военных летчиков, основанная на личностно-деятельностном, функциональном, модульном, адаптивном, технологическом и компетентностном подходах. Основой системы является специальный курс, интегрированный в процесс военно-профессиональной подготовки курсантов – военных летчиков, способствующий развитию профессиональной целеустремленности, интеллектуального потенциала, профессиональной ответственности, формированию способностей к командно-методической деятельности в соответствии с потребностями войск.

Результаты исследования позволяют с опорой на технологический подход, обуславливающий гарантированное достижение поставленных целей [9], конкретизировать средства подготовки курсантов – военных летчиков – к командно-методической деятельности (таблица).

Средства военно-профессиональной подготовки курсантов

Функции командно-методической деятельности	Требуемые свойства личности курсанта – военного летчика	Средства военно-профессиональной подготовки
Военно-летная (профессиональная целеустремленность)	Способности к формированию мировоззрения и качеств военного летчика, четкому определению целей деятельности и путей их достижения	Беседы, дискуссии, решение профессиональных задач, мероприятия военно-политической работы
Учебно-воспитательная (интеллектуальный потенциал)	Способности к получению и передаче военно-профессиональных знаний, обучению и воспитанию подчиненных	Междисциплинарные программы, проблемные лекции, практико-ориентированные средства
Организационно-управленческая (профессиональная ответственность)	Способности к принятию командирских решений и ответственность за них, умелое руководство подразделениями	Стажировка на командных должностях, дидактические, ролевые и деловые игры

В качестве средств контроля и совершенствования военно-профессиональной подготовки нами предложена рейтинговая система оценки военно-профессиональной деятельности курсантов, реализованная в образовательном процессе вуза [7]. Социокультурная среда военного авиационного вуза рассматривается как ресурс для формирования общекультурных компетенций, профессионального становления специалиста, всестороннего развития личности курсантов – военных летчиков.

Результаты исследования позволяют нам заявить о необходимости внедрения в процесс военно-профессиональной подготовки курсантов – военных летчиков – педагогической системы формирования командно-методической компетентности, содержащей соответствующие средства. Таким образом, военно-профессиональная подготовка курсантов – военных летчиков – приобретет ориентированность на достижение цели – формирование командно-методической компетентности, что будет способствовать успешному выполнению выпускником

профессиональных функций во всех видах деятельности и его самореализации как военного специалиста.

Список литературы

1. Аксёнов К.В. Понятие «военно-профессиональная подготовка», его сущность и содержание // Ярослав. пед. вестн. 2010. № 4. Т. II (Псих.-пед. науки). С. 169–174.
2. Васильева Л.Н. Принципы личностно-деятельностного подхода, реализуемые при решении профессионально-ориентированных задач // Вестн. Сев. (Арктич.) фед. ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 2. С. 76–87.
3. Горемыкин В.П. Военное образование: цель – на развитие // Вестн. военного образования. 2017. № 1 (4). С. 4–12.
4. Кравцов А.А. Специфика профессиональной подготовки студентов по направлению «Информационная безопасность» // Вестн. Моск. гос. ун-та. 2013. Вып. 16 (676). С. 137–145.
5. Кузнецов Н.Ф. Деятельностный подход к учению и освоению категории педагогики // Специальное образование. 2006. № 6. С. 29–38.
6. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования – уровень специалитета по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (специализация - Летная эксплуатация авиационных комплексов). Сызрань, 2017. 109 с.
7. Отчет о научно-исследовательской работе: Создание рейтинговой системы оценки военно-профессиональной деятельности курсантов // Заключительный отчет о НИР / Сызрань: филиал ВУНЦ ВВС «ВВА», 2011. 67 с.
8. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие для вузов // М.: Акад. проект, Гаудеамус, 2006. 488 с.
9. Пургина Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие. Екатеринбург: УГПУ, 2015. 275 с.

Об авторе:

САВЕЛЬЕВ Андрей Иванович – старший преподаватель ФГКВОУ ВО Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (филиал в г. Сызрани) (446007, Самарская область, г. Сызрань, ул. Маршала Г.К. Жукова, д.1), соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, e-mail: savandrew010871@mail.ru

MEANS MILITARY-PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS – MILITARY PILOTS

A.I. Savelev

The branch of Military Educational-Research Centre of Air Force
«Air Force Academy» in Syzran

The problem of military professional training of cadets – military pilots in a military aviation university is considered. Arguments are given regarding its improvement, taking into account the specifics of military professional activity, which proves the leading role of command-methodological activity. The need for cadets – military pilots in command and methodological competence is indicated. On the basis of the technological approach, pedagogical tools contributing to its formation are concretized.

Keywords: *cadet – military pilot, military-professional training, training means, command and methodological competence.*

УДК 347.965: 159.9

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДВОКАТОВ: ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

А.О. Багринцев

Тверской институт (филиал)

АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtsped/2020.1.014

Проводится теоретический анализ современного состояния специфики профессиональной деятельности адвокатов. Анализируются вопросы о сущности профессиональной деятельности применительно к самим адвокатам, их личностным качествам. Описаны особенности труда адвокатов с учетом субъект-субъектного взаимодействия. Обозначены теоретические и прикладные направления исследований профессиональной деятельности адвокатов: реализация процедур профессионального отбора с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и стандартов профессионального обучения и повышения профессионального уровня адвокатов; с учетом современных социально-образовательных условий и требований рынка труда – уточненное профессиографическое описание профессии «адвокат», профессиограммы и психогаммы; возможность построения психодиагностической технологии прогнозирования успешности профессиональной деятельности адвоката и модели многоуровневой системы психолого-педагогической сопровождения и поддержки профессиональной деятельности адвоката.

Ключевые слова: *адвокат, профессиональная деятельность, профессиональная адаптация, профессиональное развитие, инварианты, личностные качества адвоката, успешность профессиональной деятельности, психологическое сопровождение.*

Понятие «деятельность» широко используется и анализируется в научной психологической литературе. Анализируя данное понятие, можно прийти к выводу о том, что в силу наличия множества точек зрения касательно его природы оно является многогранным и, как следствие, может быть интерпретировано с учётом совокупности всех существующих научных взглядов по данному вопросу. Весомый вклад в развитие позиций относительно понятия «деятельность» в психологии внесли такие учёные, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн [4, 12, 17]. Стоит отметить, что А.Н. Леонтьев провёл наибольшее количество исследований по данной теме и в результате определил деятельность как процесс, направленный на удовлетворение предметных потребностей субъекта [12]. Таким образом, можно говорить о деятельности как об активном проявлении человека, способствующем достижению конкретных целей и решению связанных с ними задач, сформированных в контексте непрерывной социальной динамики.

Говоря о той или иной профессиональной деятельности человека, стоит отметить, что она является важным аспектом, позволяющим

удовлетворить широкий круг своих потребностей посредством реализации себя как профессионала с расширением своих навыков и приобретением материальных благ. Профессиональная деятельность адвоката здесь не является исключением. При исследовании трудовой деятельности адвокатов становится очевидно, что данный феномен также рассматривается под разными углами зрения ввиду особой природы своей психологической составляющей. Безусловно, данное обстоятельство стало причиной возникновения различных подходов к исследованию профессиональной деятельности адвокатов.

В целях проведения исследования специфики психологической природы профессиональной деятельности адвоката в первую очередь необходимо рассмотреть её в юридическом смысле. Понятие адвокатской деятельности, а также права и обязанности адвоката, раскрывающие сущность профессиональной деятельности адвоката на законодательном уровне, закреплены в Федеральном законе от 31.05.2002 № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации». Так, согласно данному закону, адвокатской деятельностью является квалифицированная юридическая помощь, оказываемая на профессиональной основе лицами, получившими статус адвоката в порядке, установленном законодательством РФ, физическим и юридическим лицам в целях защиты их прав, свобод и интересов, а также обеспечения доступа к правосудию [19].

В данном законе также указано, что адвокатом является лицо, получившее в установленном законодательством РФ порядке статус адвоката и право осуществлять адвокатскую деятельность. Адвокат является независимым профессиональным советником по правовым вопросам.

При этом стоит отметить, что существует и другой нормативный правовой акт – Кодекс профессиональной этики адвоката, который устанавливает обязательные для каждого адвоката правила поведения при осуществлении адвокатской деятельности, а также основания и порядок привлечения адвоката к ответственности [10]. В документе отмечается, что такие понятия, как честь и достоинство, должны быть качествами, которые адвокат обязан сохранять на протяжении всей своей профессиональной деятельности.

Если проанализировать данные нормативные правовые акты на предмет раскрытия сущности природы адвокатской деятельности и результаты сопоставить с психологическими аспектами как общего, так и частного характера, то можно выявить тенденцию развития адвоката как в личностном, так и в профессиональном плане.

В своих исследованиях М.Р. Арпентьева указывает на важность обладания адвокатом психологическими качествами, которые оказывают положительное влияние на клиента. Адвокатская деятельность построена не только на защите прав и законных интересов клиентов, составлении

юридических документов и представлении интересов в суде, но и главным образом на общении со своим доверителем, понимании его поведения и поступков, анализе его личности. Поэтому успешная профессиональная деятельность адвоката немислима без совершенствования им своих личностных качеств, развития в себе чётких нравственных представлений и моральных принципов [2].

Д.С. Николаева в своём исследовании указывает, что деятельность адвоката в значительной степени обусловлена спецификой его социально-психологической роли и, подчёркивая суть взаимодействия адвоката со своим подзащитным и другими участниками уголовного судопроизводства, выделяет коммуникативный, организационный и реконструктивный аспекты, на которых, по мнению автора, основывается профессиональная деятельность адвоката [15]. Профессиональная деятельность адвоката характеризуется ярко выраженной психосоциальной стороной, которая заключается во взаимодействии адвоката не только со своим клиентом, но и с другими представителями данной профессии, в том числе за пределами России, а также с различными правозащитными организациями. Всё это говорит о том, что адвокат должен в первую очередь акцентировать внимание на морально-этической стороне принимаемых решений и поступков, а не на финансовой стороне и выгоде, которую он получит от клиента за оказанную ему юридическую помощь. Адвокат должен осознавать, что действия, направленные на защиту клиента, должны, во-первых, носить законный характер, а во-вторых, быть эффективны с точки зрения достижения цели клиента. Другими словами, адвокат должен обладать огромной внутренней силой и быть духовно развитым. Все действия адвоката должны базироваться на оценке своего поведения с точки зрения закона и морали.

В исследовании В.С. Агапова, К.Н. Гагарина, А.В. Кириченко, посвященном психолого-правовым инвариантам профессиональной деятельности адвоката, отмечается, что процесс познания значимых составляющих профессиональной деятельности адвоката неразрывно связан с теоретико-методологическими разработками и экспериментальными данными различных наук [1]. В данной работе авторы часто используют такой термин, как «инвариантность». Понятие «инвариантность» можно трактовать как способность того или иного субъекта сохранять свои свойства (не изменяться) при изменении условий, в которых он существует.

По мнению авторов, инвариантность является качественным показателем неизменности и постоянства в однородных системах. Наличие либо отсутствие инвариантности в той или иной деятельности оказывает прямое воздействие на получаемый результат. Другими словами, эффективность профессиональной деятельности во многом зависит от того, каким уровнем инвариантности обладает тот или иной субъект труда. Чем этот уровень выше, тем профессиональная деятельность

будет качественнее. Были выделены правовые инварианты профессиональной деятельности адвоката, которые заключаются в необходимости обладания адвокатом широким спектром знаний в сфере юриспруденции, а также в формировании у него высокого уровня правового сознания.

Возвращаясь к вопросу о непрерывном взаимодействии адвоката со своим доверителем или иными лицами в рамках оказания юридической помощи, стоит подчеркнуть, что огромное значение в профессиональной деятельности адвоката имеет развитие коммуникативных навыков, изучение психологии общения, овладение знаниями психологического воздействия на субъектов, прямо или косвенно участвующих в той или иной правовой ситуации.

Необходимо подчеркнуть авторитетность и организационных инвариантов. Данные инварианты имеют большое значение, так как профессиональная деятельность адвоката сопровождается ярко выраженной организационной стороной, которая определяется уровнем теоритических и практических знаний адвоката.

Безусловно, адвокатская деятельность немислима без постоянного развития, повышения квалификации и расширения круга своих знаний. Поэтому для данной профессии также характерны и акмеологические инварианты.

Таким образом, можно утверждать, что наличие инвариантов в адвокатской деятельности свидетельствует об уровне его правосознания, профессиональном и личностном развитии. В своих работах А.П. Казун и А.А. Яковлева делают акцент на важности осуществления адвокатской деятельности именно с позиции достижения профессионализма [8]. Действительно, адвокатская деятельность, как и любая другая, преследует конкретный результат, который может быть достигнут в основном именно посредством высокого уровня профессионализма того или иного адвоката.

В исследовании О.Г. Власовой и Н.Г. Мещериной делается упор на психологическое своеобразие адвокатской деятельности. По мнению авторов, именно нормативные правовые акты, определяющие статус и регламентирующие права и обязанности адвоката, наделяют данную профессию особой спецификой. Авторы считают, что в положениях Кодекса профессиональной этики адвоката указаны важнейшие психологические требования, предъявляемые к личностным качествам и поведению адвоката как в процессе осуществления профессиональной деятельности, так и в свободное от работы время, подчеркнута значимость нравственных параметров его личности, недостаточная степень развития которых может влиять на решение вопроса о потере статуса адвоката [3].

Авторы относят следующие основные особенности к адвокатской деятельности: необходимость принятия сложных с нравственной точки

зрения решений; систематичность межличностного общения с широким кругом лиц, регулярность публичных выступлений; конфликтный характер работы, нередко наличие опасности и риска; необходимость творческого подхода к анализу и оценке полученной информации, к избранию стратегии и тактике защиты (представительства) в ограниченные сроки.

Представленные особенности профессиональной деятельности, как указывают авторы данного исследования, обуславливают специфику требований к личности адвоката. В своём исследовании Т.С. Чуйкова и Д.Р. Латыпова рассматривают профессиональную деятельность адвоката в контексте проблематики её осуществления и указывают, что в процессе адвокатской деятельности адвокат нередко испытывает эмоциональный стресс, который, в свою очередь, может привести к упадку внутренней энергии, что безусловно приводит к уменьшению эффективности профессиональной деятельности. Адвокат обязан предусматривать все возможные варианты защиты прав и законных интересов своего доверителя, постоянно прогнозировать события, которые могут произойти в той или иной ситуации [21].

Стоит отметить, что большинство исследователей, изучающих особенности труда в юридической сфере, сходятся во мнении, что успешность в освоении данной деятельности базируется на высоком уровне знаний психологических личностных качеств. Адвокатская деятельность, являясь одним из видов юридической, сама по себе является тому подтверждением [5, 13, 20].

Можно говорить о том, что изучение профессиональной деятельности адвоката возможно посредством определения значимых компонентов психологического характера, из которых она состоит. Как мы видим, существуют различные исследования в данной области, однако можно заметить, что авторы так или иначе сходятся на присутствии личностного компонента в профессиональной деятельности адвоката. Профессиональная деятельность адвоката сопровождается некоторой проблематикой, взаимодействием профессиональных и личностных качеств адвоката, огромной долей нравственной составляющей, рассматривается с акмеологической точки зрения, в том числе в контексте существующих инвариантов, профессионализма, с выделением коммуникативного, организационного и реконструктивного аспектов.

Вместе с тем проведенный анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что современные исследования профессиональной деятельности адвоката связаны с изучением коммуникативных составляющих, связанных со взаимодействием с различными группами лиц, нравственных параметров личности адвоката, психосоциальных аспектов, развитием профессионально важных качеств

в процессе обучения, а работы, связанные с изучением психологических факторов профессиональной адаптации, профессионального развития, успешности профессиональной деятельности адвоката представлены недостаточно [14, 16]. Выявление психологических параметров успешного адвоката будет способствовать решению вопросов обеспечения задач профессионального подбора и психологического сопровождения профессиональной деятельности [9]. В этом плане важным и перспективным представляется проведение исследования профессиональной адаптации, что может обеспечить оптимальный уровень успешности профессиональной деятельности адвокатов, а это, в свою очередь, положительно скажется на профессиональном развитии специалистов в целом [7, 11].

Мы считаем, что научная теоретическая и практическая значимость исследований специфики профессиональной деятельности адвокатов в разрезе изучения аспектов профессиональной адаптации, личностных качеств адвоката, успешности выполнения его профессиональной деятельности связана со следующим факторами: реализация процедур профессионального отбора с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и стандартов профессионального обучения и повышения профессионального уровня адвокатов [18]; учет современных социально-образовательных условий и требований рынка труда – уточненное профессиографическое описание профессии «адвокат», профессиограммы и психограммы; возможность построения психодиагностической технологии прогнозирования успешности профессиональной деятельности адвоката и модели многоуровневой системы психолого-педагогического сопровождения и поддержки профессиональной деятельности адвоката. Как известно, психологическое сопровождение профессиональной деятельности субъекта труда играет ключевую роль в интеграционных процессах многих научных направлений и представляет собой целостный и постоянный процесс изучения, анализа, формирования, развития специалиста в профессии [6].

Таким образом, актуальность исследования психологических факторов успешности профессиональной деятельности адвокатов, факторов профессиональной адаптации позволит нам дополнить и уточнить специфику адвокатской работы, определить критерии эффективности профессиональной деятельности; определить основания для разработки модели многоуровневой системы психолого-педагогического сопровождения и поддержки профессиональной деятельности адвоката; обеспечить форматы непрерывной профессиональной подготовки специалистов адвокатского дела.

Список литературы

1. Агапов В.С., Гагарин В.Н., Кириченко А.В. Психолого-правовые инварианты профессиональной деятельности адвокатов // *Акмеология*. 2015. № 3 (55). С. 21–24.
2. Арпентьева М.Р. Психологическое сопровождение адвокатской деятельности // *Советник юриста*. 2015. № 7. С. 29–45.
3. Власова О.Г., Мещерина Н.Г. Исследование психологических особенностей труда адвоката в контексте задач профессиональной подготовки специалистов // *Известия ТРТУ*. 2006. № 13 (68). С. 120–123.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2006. 1136 с.
5. Гагарина К.Н., Кириченко А.В. Социально-коммуникативная компетенция адвоката // *Акмеология*. 2015. № 3 (55). С. 53–54.
6. Жалагина Т.А. Психолого-социальное сопровождение управления трудовым процессом – залог успешности профессиональной деятельности // *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*. 2017. Том 2. № 2. С. 185–200.
7. Жалагина Т.А., Соколова А.С. Психологические основы успешности профессиональной деятельности // *Вест. Твер. гос. ун-та. Серия «Педагогика и психология»*. 2013. № 4. С. 31–37.
8. Казун А.П. Социальные и экономические факторы независимой деятельности адвокатов в современной России: дис. ... канд. социол. наук. М., 2018. 226 с.
9. Качановская Е.В. Психолого-акмеологическое консультирование как фактор развития профессиональной автономности адвоката // *Развитие профессионализма*. 2016. № 1 (1). С. 61–62.
10. Кодекс профессиональной этики адвоката (принят I Всероссийским съездом адвокатов 31.01.2003) (ред. от 20.04.2017) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 11.12.2019).
11. Копылова Н.В. Психологические характеристики субъекта труда как факторы успешности профессиональной деятельности // *Вест. Твер. гос. ун-та. Серия «Педагогика и психология»*. 2013. № 4. С. 46–52.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2004. 352 с.
13. Мещерина Н.Г. Развитие профессионально значимых качеств личности будущего адвоката в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2005. 256 с.
14. Минин Д.С. Эмоционально-личностные предикторы психического выгорания адвокатов в различных видах судопроизводства: автореф. ... канд. психол. наук. СПб., 2016. 24 с.
15. Николаева Д.С. Психология профессиональной деятельности адвоката в современной России // *Системогенез учебной и профессиональной деятельности: мат. VII Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль, 20–22 октября 2015 года*. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2015. С. 244–246.
16. Поздняков Н.Н. Акмеологические технологии в профессиональном становлении адвоката // *Акмеология*. 2014. № S1-2. С. 263–264.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2010. 720 с.
18. Стандарт профессионального обучения и повышения профессионального уровня адвокатов и стажеров адвокатов (утв. IX Всероссийским съездом адвокатов 18.04.2019) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 11.12.2019).

19. Федеральный закон от 31.05.2002 № 63-ФЗ (ред. от 29.07.2017 «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 11.12.2019).
20. Ченгаев М.В. Акмеологические детерминанты развития субъектности будущих юристов: автореф. ... канд. психол. наук. М., 2010. 23 с.
21. Чуйкова Т.С., Латыпова Д.Р. Личностные факторы профессионального поведения адвокатов в современных условиях труда // Вест. Башкир. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы. 2017. № 3 (43). С. 68–72.

Об авторе:

БАГРЕНЦЕВ Антон Олегович – старший преподаватель кафедры психологических и гуманитарных наук Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (170006, Тверь, ул. Дмитрия Донского, 37); e-mail: anton7bagrentcev@mail.ru

TO THE QUESTION OF THE SPECIFICS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF LAWYERS: THE POSSIBILITY OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

A.O. Bagrentcev

Tver Institute of «Moscow University of Humanities and Economics», Tver

The article provides a theoretical analysis of the current state of the specifics of professional activity of lawyers. Questions about the essence of professional activity in relation to the lawyers themselves and their personal qualities are analyzed. The article describes the peculiarities of lawyers' work, taking into account the subject-subject interaction. Theoretical and applied research directions of professional activity of lawyers are outlined: implementation of professional selection procedures, taking into account the requirements of Federal state educational standards of higher education and standards of professional training and professional development of lawyers; taking into account modern social and educational conditions and labor market requirements—a refined professionographic description of the profession «lawyer», professionograms and psychograms; the possibility of building a psychodiagnostic technology for predicting the success of a lawyer's professional activity and a model of a multi-level system of psychological and pedagogical support and support for a lawyer's professional activity.

Keywords: *lawyer, professional activity, professional adaptation, professional development, invariants, personal qualities of a lawyer, success of professional activity, psychological support.*

УДК 316.12

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЛИЧНОГО БРЕНДА КАК ЭЛЕМЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ФЭШН- И БЬЮТИ-БЛОГЕРОВ

Л.С. Бурлаченко

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»,
г. Краснодар

DOI: 10.26456/vtspyped/2020.1.022

Рассматриваются понятия личного бренда, профессиональной идентичности, самоконструирования и трансляции образа себя в социальной сети. Проведён сравнительный анализ самопрезентации и построения блогерами личного бренда за рубежом и в России. Использован метод контент-анализа самопрезентации личного бренда бьюти- и фэшн-блогеров социальной сети Instagram, методологическая основа теории интеракционизма И. Гоффмана [2]. Было выявлено: для конструирования и укрепления образа «я» в представлении «других» блогеры используют визуальные средства (фото/видео), а для расширения социальных взаимодействий блогеры используют технические возможности: Instagram-хэштеги, отметки пользователей и брендов. Исследование направлено на изучение личного бренда, профессиональной идентичности блогеров как новой профессиональной группы современного общества, а также позволяет сравнить способы самопрезентации личных брендов зарубежных и российских блогеров.

Ключевые слова: *личный бренд, самопрезентация, профессиональная идентичность, блогосфера, блогинг, социальные сети.*

В современном обществе прогрессивное развитие цифровых технологий, средств связи, совершенствование инструментов и способов производства приводят к появлению новых профессий, изменению или исчезновению существующих. Эти процессы актуализируют изучение и анализ новых форм деятельности, которые находятся в промежуточном состоянии перехода и оформления в качестве профессии. К таким относится блогинг, воспринимаемый и людьми, и исследователями неоднозначно: является он профессиональной деятельностью или же это хобби [1]. Такая амбивалентная оценка делает актуальным изучение профессиональной идентичности блогеров.

В рамках нарративной концепции построения идентичности блогинг выступает одновременно и как профессиональная деятельность, и как средство формирования идентичности человека. В ряде исследований раскрыты возможности блога как инструмента построения профессиональной идентичности [3, 4, 7]. Однако таких исследований профессиональной идентичности недостаточно.

Возможности блога как средства конструирования своего образа представляется рациональным рассмотреть в рамках концепции интеракционизма И. Гоффмана, который рассматривал идентичность как «комплекс представлений индивида о самом себе, порождаемый в

процессе коммуникации через самопрезентацию, инсценирование, занятие ролевой дистанции, стигматизацию» [2, с. 27]. Он ввел важное понятие «политика идентичности», под которым понимал влияние человека на информацию о себе, транслируемую на социальное окружение с помощью различных техник. Это понятие позволяет показать протяженность «я» и разнообразие идентичностей [9]. Таким образом, индивид всегда транслирует определенный образ другим коммуникантам, используя для этого различные средства, в том числе социальные сети, которые позволяют формировать и профессиональную, и социальную, и другие типы идентичности. Вопросы профессиональной идентичности активно изучаются и зарубежными, и отечественными исследователями, но в силу того, что большинство исследований профессиональной идентичности отталкивалось не от содержания профессиональной деятельности и профессионализации в целом, а от общепсихологического и социально-психологического понимания идентичности, многие вопросы остаются открытыми [5].

Личный бренд является элементом профессиональной идентичности в рамках когнитивного и поведенческого подходов, поскольку является мысленно сконструированным образом профессионала в представлениях блогера, который транслируется аудитории через блог. Относительно бьюти- и фэшн-блогеров он предстает одним из ведущих компонентов, поскольку напрямую связан с рекламой, модой, индустрией красоты.

Несмотря на повышенный интерес к теме профессиональной идентичности, не хватает апробированных инструментов для ее изучения, малое количество валидных и надежных методик, прошедших апробацию на большом количестве испытуемых [8]. Соответственно, возникает потребность в проведении процедуры адаптации некоторых методов изучения профессиональной идентичности, применяемых зарубежными учеными. Задачи данной работы: 1) апробация методики контент-анализа на основе концепции И. Гоффмана для изучения личного бренда фэшн- и бьюти-блогеров как элемента их профессиональной идентичности в ходе пилотажного исследования; 2) сравнение полученных результатов исследования, отражающих способы конструирования личного бренда отечественными и зарубежными фэшн- и бьюти-блогерами.

Метод: контент-анализ профилей социальной сети Instagram.

Было проведено эмпирическое исследование методом контент-анализа на основе модели гендерной рекламы И. Гоффмана, которую использовали в своем исследовании Rendan Liu и Ayoung Suh [10]. Они изучают личные бренды блогеров в социальной сети Instagram и анализируют, как средства визуальных социальных сетей позволяют зарубежным блогерам укреплять свою идентичность, усиливать собственную популярность и влияние среди аудитории, увеличивать и расширять социальные коммуникации.

Формирование выборки было проведено аналогичным образом, как и в исследовании Rendan Liu и Ayoung Suh: 10 популярных блогеров бьюти и фэшн профиля были выбраны по результатам всероссийской болгарской премии «Майл. Ру. Леди 2018» [6]. Зарубежные коллеги отбирали блогеров по результатам рейтинга популярного на западе интернет-ресурса Fashionista в соответствии с последней версией «20 самых влиятельных бьютиблогеров».

Среди всех цифровых платформ был выбран Instagram, поскольку это прежде всего визуальная сеть, позволяющая конструировать желаемую идентичность не только для себя, но и для демонстрации другим, используя фото- и видеоматериалы, а также теги и отметки пользователей в качестве создания коммуникационных каналов.

Исследование проводилось методом контент-анализа: единицами анализа стали публикации в социальной сети Instagram, а единицами счета – элементы фотографии, количество «лайков», теги и отметки пользователя. Визуальные элементы конструирования собственного бренда анализировались на основе концепции И. Гоффмана. Для изучения композиционных элементов были использованы схемы от Канга, Хаттона и Траутнера и адаптированы схемы кодирования Рамоса–Серрано и Мартнес–Гарки, чтобы учесть три подгруппы (тип кадра, угол обзора камеры и визуальную композицию). Для оценки внешних связей постов анализировались технологические атрибуты Instagram: теги, отметки пользователей, количество «лайков» и комментариев [10].

Было проанализировано 213 публикаций, выпущенных с 1 по 31 июля 2019 г., от 10 ведущих блогеров бьюти- и фэшн-тематики.

Результаты исследования

Наиболее популярной темой снимков бьюти- и фэшн-блогеров является собственное изображение (портретный снимок либо в полный рост) – 45 %, следующей по популярности идет тема моды (стилизованные снимки для рекламы) – 29,1 %, примерно в равном соотношении представлены селфи и снимки с друзьями или семьей – 8% и 8,9%. Подробная тематика загружаемых фотографий представлена на рис. 1.

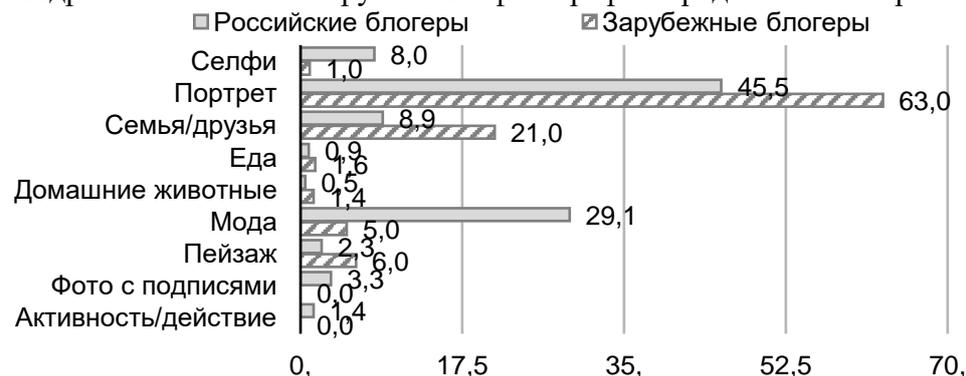


Рис. 1. Тематика фотографий блогеров, %

Чаще всего российские блогеры публикуют снимки стоя (50 %), сидя (18,3 %), во время ходьбы или движения (11,3 %). При этом на большинстве снимков блогеры не взаимодействуют с другими предметами, людьми или сами с собой (66,7 %). Снимки со случайным касанием себя или других объектов на фото, в том числе и людей, занимают 20,7 %, и только 6,7 % можно отнести к категории Гоффмана «провокационное касание», где имеется в виду полноценный контакт с объектом – например, дружеские объятия или поцелуй и т.д.

Большая часть блогеров смотрит на зрителя (55,9 %), примерно треть отводит взгляд и не смотрит в камеру (31,9 %), совсем немного снимков, где лица не видно либо оно прикрыто (6,6 %). «Дисплей» тела в структуре Гоффмана понимается как откровенная, вызывающая поза блогера. Согласно проведенному анализу, 85,9 % блогеров показывают неоткровенную позу, слегка откровенная наблюдается у 6,1 % и откровенная – у 2,8 %. При этом на 90 % снимков грудь никак не подчеркнута и, соответственно, на 10 % – немного подчеркнута.

Несмотря на то что Instagram предъявляет определенные ограничения к публикуемому контенту, некоторые блогеры загружают фото в белье либо по финку можно понять, что человек на фото обнажен. Таких фотографий оказалось 1,4 %, на остальных фото (95,6 %) блогеры были одеты и в 3 % фотографий по снимку невозможно было понять, обнажен блогер или нет.

При исследовании социальной составляющей личного бренда в виде взаимосвязей контента с другими пользователями был проведен анализ отметок других страниц Instagram и указание хэштегов в описании фотографий. В изучаемой социальной сети есть возможность отмечать других пользователей непосредственно на снимке, но эти метки видны, только если просматривающий фото индивид нажмет на него, что повышает взаимодействие блогера с аудиторией и укрепляет его популярность, поскольку математические алгоритмы Instagram учитывают даже количество времени, которое читатель тратит на просмотр публикации, соответственно нажатие на снимок и знакомство с отметками увеличивает его. Кроме того, отметки брендов позволяют не напрямую рекламировать их.

Российские блогеры чаще всего отмечают именно бренды (22,5 %), людей отмечают в 7 % случаев, остальные фотографии (70 %) не содержат отметок. В описании фотографий также большую часть занимают отметки брендов и фирменные хэштеги (45,5 %), людей отмечают в 15,5 % случаев и 39 % фотографий содержат хэштеги на разные темы, в том числе и авторские теги-рубрикаторы, позволяющие находить информацию в блоге.

Можно говорить о том, что российские фэшн- и бьюти-блогеры строят свой личный бренд, не используя откровенные и сексуальные

позы, одежду и взгляд. В целом стратегии самопрезентации российских и зарубежных блогеров имеют сходный характер.

У российских блогеров темы снимков более разнообразны, чем у зарубежных коллег, пусть и в небольшом количестве. При этом российские блогеры в 8 раз чаще загружают свои селфи-снимки в личные профили, чем западные. Но при этом снимки с друзьями и семьёй чаще встречаются у зарубежных блогеров. У зарубежных блогеров небольшое количество снимков в профиле по тематике «мода» – возможно, из-за того, что эти снимки относятся к профессиональным, сделанным в рамках рекламных кампаний, и, скорее всего, они публикуются на страницах журналов, рекламных щитах и в промо-материалах, а профиль в социальной сети используется и как личный дневник, поэтому и доля снимков с друзьями больше. Этот факт характеризует деятельность блогера как пограничную – сочетающую в себе и профессиональные элементы, и элементы личной жизни.

Поскольку зарубежные блогеры чаще загружают снимки с другими людьми, в целом количество таких фотографий получилось больше у российских пользователей: 18,0 и 10,3 соответственно. Но при этом и снимков без людей (природы, еда, домашние животные) также больше у зарубежных блогеров: 11,0 против 5,2 у российских блогеров. И российские, и зарубежные блогеры не используют для построения личного бренда сексуальные и откровенные телесные проявления.

Таблица 1

Расположение груди на снимке и обнаженность/необнаженность блогера, %

Единица счета	Российские блогеры	Зарубежные блогеры
Область груди в фокусе снимка	17	10
Область груди не в фокусе снимка	83	90
Есть обнаженность	1	16
Нет обнаженности	99	84

Как видно из таблицы, российские блогеры представляют себя менее откровенно, чем зарубежные. Однако фокус снимка на груди чаще проявляется у российских блогеров, но полностью обнажены они намного реже, чем западные коллеги. Согласно концепции Гоффмана, женщины активно используют привлечение внимания к груди, откровенную одежду и непрямой взгляд на собеседника, чтобы казаться беззащитными и хрупкими, но данные исследования опровергают эти положения. Это подтверждается и взглядом блогеров на снимках: примерно в равных долях они смотрят прямо на зрителя либо отводят взгляд. При этом российские блогеры чаще используют снимки, на которых лицо скрыто или не читается полностью. На рис. 2 можно увидеть различия в направленности взгляда у российских и зарубежных блогеров.

Если сравнивать использование отметок и хэштегов на фотографии, то наблюдается следующая тенденция. Зарубежные

блогеры чаще отмечают бренды и других людей на фото (65 %), чем российские (30 %). Это касается только отметок, появляющихся при нажатии. Авторы зарубежного исследования полагают, что это позволяет незаметно для читателей проводить рекламные кампании, тем самым расширяя популярность и карьерный рост блогера.

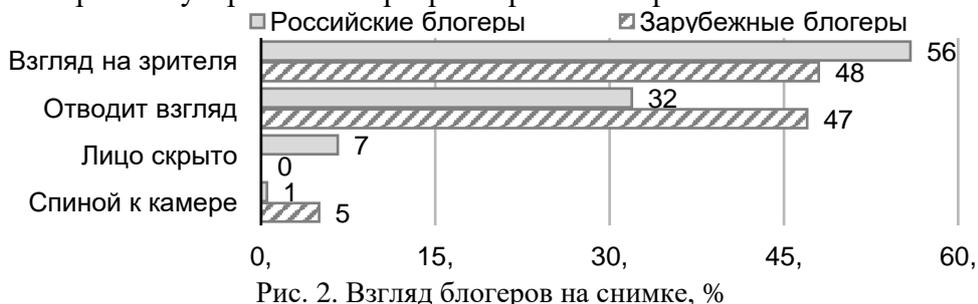


Рис. 2. Взгляд блогеров на снимке, %

Выводы

Конструирование личного бренда как элемента профессиональной идентичности заключается в следующем: использование преимущественно собственных личных фотографий как основной части публикаций; демонстрация скромных поз и прямого взгляда, направленного на зрителя; использование отметок брендов для расширения рекламных кампаний и укрепления собственной популярности, что способствует развитию профессионализма блогера.

Основные различия в построении личного бренда у зарубежных и российских блогеров заключаются в следующем: зарубежные блогеры чаще показывают снимки с другими людьми; российские блогеры демонстрируют более скромные позы на снимках, чем зарубежные; зарубежные блогеры чаще российских делают незаметные отметки брендов на фотографии для установления с ними сотрудничества.

Для переноса полученных данных на генеральную совокупность российских блогеров необходимо повторное проведение исследования с большим количеством респондентов. В данном исследовании их было 10, исходя из необходимости сохранения равнозначных выборок для сравнительного анализа российского и зарубежного опыта.

Методика контент-анализа, основанная на системе И. Гоффмана, хорошо подходит для изучения транслируемого образа в социальных сетях, в том числе может быть адаптирована для изучения профессиональной идентичности. Необходимо продолжать эмпирические исследования в данном направлении и адаптировать методику для гендерной, этнической и других типов идентичности в сети.

Список литературы

1. Бурлаченко Л.С. Понимание молодежью блогинга как профессиональной деятельности // Науч. тр. КубГТУ: Электрон. сетевой политематический журн. 2019. №1. С. 185-195. URL: <https://ntk.kubstu.ru/data/mc/0061/2427.pdf>.

2. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. и вступ. ст. А.Д. Ковалева. М.: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле». 2000. 304 с.
3. Мартынова Н.А., Рубцова М.В. Практики управления идентичностью бьюти-блогеров: мультимодальный подход к анализу депрофессионализации // *Studia Humanitatis*. 2015. № 1. С. 20. URL: <http://st-hum.ru/en/node/233> (дата обращения: 6.02.2019).
4. Печенкин В.В., Потехина Е.В. Блогосфера как площадка профессионального самоопределения // *Акт. проблемы экономики и менеджмента*. 2015. №2(6). С. 106–111.
5. Поварёнков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // *Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2014. №3. С.9–15.
6. Премия «МАЙЛ.РУ-ЛЕДИ. 2018». Лучшие фешн- и бьюти-блогеры. // Интернет-портал MAIL.RU. URL: <https://bestblogger.lady.mail.ru/> (дата обращения: 5.09.2019).
7. Рябикина З.И., Богомолова Е.И. Возможные изменения субъективной позиции личности в связи с нарастающей виртуализацией ее бытия // *Человек. Сообщество. Управление: науч.-инф. журн.* №2. 2013. С.76–90.
8. Стрельникова Ю.Ю., Емельянова С.В. Исследование феномена профессиональной идентичности в различных направлениях психологической науки // *Вестн. института: преступление, наказание, исправление*, 2019. Т. 13. Ч. 2. С. 257-265. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-fenomena-professionalnoy-identichnosti-v-razlichnyh-napravleniyah-psihologicheskoy-nauki> (дата обращения: 11.06.2019).
9. Шиняева О.В., Тчапе К.А. Теоретико-методологические подходы к исследованию профессиональной идентификации молодежи // *Изв. высш. учеб. заведений. Поволжский регион. Обществ. науки*. 2015. № 4 (36). С. 134–145.
10. Rendan Liu*, Ayoung Suh. Self-Branding on Social Media: An Analysis of Style Bloggers on Instagram // *Procedia Computer Sc.* 2017. V. 124, P. 12–20.

Об авторе:

БУРЛАЧЕНКО Лариса Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет» (350072, Краснодар, ул. Московская, д. 2, корп. А); e-mail: larisa-lulu@yandex.ru

THE CONSTRUCTION OF A PERSONAL BRAND AS PART OF PROFESSIONAL IDENTITY FASHION- AND BEAUTY BLOGGERS

L.S. Burlachenko

Kuban State Technological University, Krasnodar

The article discusses the concepts of personal brand, professional identity, self-construction and translation of self-image in a social network. The aim of the study is a comparative analysis of self-presentation and the creation by bloggers of a personal brand abroad and in Russia. The method of content analysis of self-presentation of the personal brand of beauty and fashion bloggers of the social network Instagram was used, the methodological basis of I. Hoffman's theory of interactionism [2]. As a result, it was revealed that bloggers use visual means (photos / videos) to design and strengthen the image of «I» in the representation of «others», and to expand social interactions, they use the technical capabilities of Instagram - hashtags, user and brand marks. This study fills the gaps in the study of personal brand, professional identity of bloggers as a new professional group of modern society, and also allows to compare the ways of personal presentation of personal brand of foreign and Russian bloggers.

Keywords: *personal brand, self-presentation, professional identity, blogosphere, blogging, social networks.*

УДК 371.12: 159.9.072

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

А.А. Васильева

Городской психолого-педагогический центр
Департамента образования города Москвы

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.029

Изучена проблема профессионального выгорания педагогов-психологов в учреждениях различного вида. Эмпирическим путем обнаружены различия функциональных особенностей профессионального выгорания, специфика внутриличностной (корреляционной) модели интеграции профессионального выгорания и содержание структурных (факторных) особенностей профессионального выгорания педагогов-психологов психолого-педагогического центра и педагогов-психологов начальных общеобразовательных учреждений. Установлены причины развития профессиональных деформаций педагогов, работающих с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

***Ключевые слова:** профессиональное выгорание, личностные особенности педагогов-психологов, стиль саморегуляции, интрапрофессиональные особенности.*

Одной из актуальных проблем современной психологии труда является проблема повышения работоспособности человека, оптимизация его функциональных состояний (преодоление профессионального стресса, выгорания, адаптация и дезадаптация в труде), обеспечение успешной профессионализации специалиста, его закрепления в профессии в период адаптации к практической деятельности и профессионального долголетия.

Профессиональная деятельность педагогов является эмоционально, когнитивно, коммуникативно нагруженной, социально-ответственной формой активности, имеет ярко выраженный стрессогенный характер (А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан) [4] и предъявляет к личности педагога высокие требования. Большие рабочие нагрузки способствуют развитию негативных психических состояний, отрицательно влияющих непосредственно на личность педагога и опосредованно на его учеников, коллег и образовательную организацию (Н.Е. Водопьянова, К. Маслач, А.Б. Серебрякова).

Результаты исследований позволяют рассматривать профессиональное выгорание как психическое состояние педагогов-психологов, детерминированное внутриличностными социально-психологическими особенностями, и особенностями организационной среды (Л.Г. Дикая, М.В. Борисова, И.А. Курапова, Д.Р. Мерзлякова, С.А. Наличаева, Е.Ю. Сюртукова).

Исследования проблемы профессионального выгорания педагогов в психологии труда позволяет раскрыть общие и частные механизмы взаимодействия субъекта деятельности и организационной среды, выявить факторы, обуславливающие их взаимодействие (Е.Ю. Сюртукова).

Исследования показывают, что для представителей разных профессий и разных видов деятельности внутри одной профессии характерна специфическая структурно-функциональная модель профессионального выгорания (Н.Е. Водопьянова, С.Б. Величковская, В.Е. Орел, Е.Ю. Сюртукова, Е.С. Старченкова, И.В. Шадрина и др.) [3].

В рамках педагогической деятельности выделяется большое количество специализаций, различных по субъекту, целям, задачам, содержанию деятельности и ее организации.

Изучение интрапрофессиональных особенностей профессионального выгорания педагогов-психологов психолого-педагогических центров, работающих с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, актуально для теории психологии труда и организационной практики, поскольку оно позволит дополнить научное представление об особенностях взаимосвязи профессиональной деятельности и организационной среды с характеристиками личности работника, а также определить специфические факторы, детерминирующие развитие профессионального выгорания работников узкой профессиональной группы – педагогов, работающих с детьми, страдающими синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, в психолого-педагогических центрах, а также построить научно-обоснованные методики психологической профилактики профессионального выгорания и коррекции его негативных последствий.

Научная новизна нашего исследования состоит в том, что впервые в психологии труда системно исследованы личностные и организационные предпосылки формирования профессионального выгорания в деятельности педагогов-психологов психолого-педагогического центра и начального образовательного учреждения, оказывающего психологическую, педагогическую и социальную помощь детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, комплексной помощи детям с особыми образовательными потребностями, в том числе детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. В качестве психодиагностических методик для сбора эмпирических данных использовались методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, пятифакторный личностный опросник Р. Мак-Крае и П. Коста в интерпретации А.Б. Хромова и опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

В ходе теоретического анализа был собран и обобщен материал,

который позволил определить своеобразие предметно-организационного содержания деятельности педагогов психолого-педагогического центра и начальных общеобразовательных учреждений, определяющее специфику формирования и развития психического выгорания у представителей данных профессий. Эмпирическим путем обнаружены различия функциональных особенностей профессионального выгорания, специфика внутриличностной (корреляционной) модели интеграции профессионального выгорания и содержание структурных (факторных) особенностей профессионального выгорания педагогов-психологов психолого-педагогического центра и начальных общеобразовательных учреждений.

В частности, установлено, что в симптомокомплексе профессионального выгорания школьных педагогов-психологов практические параметры связаны с личностными факторами, а структура их выгорания достаточно скомпенсирована личностными особенностями. В выборке педагогов-психологов центров только чуть более половины показателей выгорания связаны с внешними личностными характеристиками, что свидетельствует о наличии у них более сложной внутренней структуры профессионального выгорания [1]. Новым в научном плане аспектом данной работы в сопоставлении с ранее проводимыми исследованиями психического выгорания стало изучение связи сформированности профиля профессионального выгорания у выборки педагогов-психологов психолого-педагогического центра с характерологическими особенностями и особенностями стиля саморегуляции поведения.

Подобная усложненная структура профессионального выгорания педагогов-психологов центров свидетельствует о деятельности, сопряженной с более многообразными факторами психоэмоциональной нагрузки и – как следствие – с необходимостью специального формирующего и поддерживающего обучения для указанной группы специалистов [2], в том числе специализированного обучения навыкам совладания с психоэмоциональной нагрузкой, способствующей развитию профессионального выгорания.

Структурные особенности профессионального выгорания педагогов-психологов были изучены нами путем применения методов многомерного статистического анализа данных.

Сравнение корреляционных структур двух изучаемых групп педагогов – школьных педагогов и педагогов специализированных центров психолого-медико-социального сопровождения – показывает их существенное различие. Так, для школьных педагогов-психологов практически все (за исключением тревоги и депрессии) параметры выгорания связаны с личностными факторами, что позволяет предположить, что структура их выгорания достаточно скомпенсирована личностными особенностями, через корректировку и самокорректировку которых возможно осуществлять снижение интенсивности выгорания. Показатели

адаптационной фазы профессионального выгорания «Резистенции» в их выборке имеют 10 значимых связей с личностными характеристиками.

В то же время в выборке педагогов-психологов центра только чуть более половины (8 из 14 шкал) показателей выгорания связаны с внешними личностными характеристиками. Так, показатели адаптационной фазы профессионального выгорания «резистенция» вообще не имеют связей с внешними личностными особенностями, что может затруднять определение универсальных способов коррекции профессионального выгорания у данной группы специалистов и свидетельствовать о наличии у них более сложной внутренней структуры профессионального выгорания, в которой, возможно, имеются связи сопротивления (резистенции) выгоранию с какими-либо иными психологическими особенностями, не попавшими в план нашего исследования.

Данные диагностики школьных педагогов-психологов по методике В.В. Бойко были подвергнуты нами кластерному анализу в программе «Статистика». При выборе максимального количества факторов удалось получить 5-кластерную структуру, в которой 1-й кластер включал в себя более 60 % испытуемых, 2-й кластер – еще 25 % испытуемых, остальные испытуемые 3-го кластера включили в себя оставшиеся 15 % испытуемых. Таким образом, мы видим, что для изучаемой выборки характерно наличие двух доминирующих в количественном выражении типов профилей профессионального выгорания. Последовательно снижая количество задаваемых кластеров, мы получили 2-кластерную структуру выборки (рис. 1), в которой рельеф профилей кластеров в целом дублировал рельеф профилей испытуемых 1-го и 2-го кластеров в пятифакторной структуре.

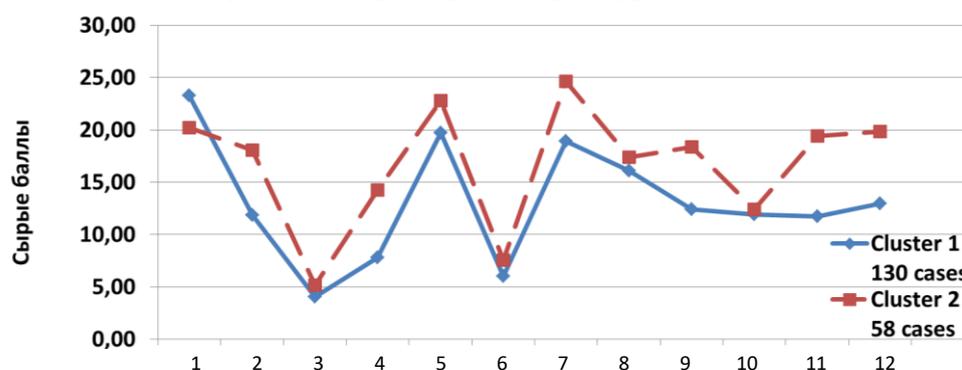


Рис. 1. Сравнительная характеристика профилей профессионального выгорания в 2-кластерной структуре выборки педагогов-психологов начальной школы: 1 – переживание психотравмирующих обстоятельств, 2 – неудовлетворенность собой, 3 – загнанность в клетку, 4 – тревога и депрессии, 5 – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, 6 – эмоционально-нравственная дезориентация, 7 – расширение сферы экономии эмоций, 8 – редукция профессиональных обязанностей, 9 – эмоциональный дефицит, 10 – эмоциональная отстраненность, 11 – личностная отстраненность, 12 – психосоматические и психовегетативные нарушения

Подобные результаты свидетельствуют о наличии в данной выборке простой 2-кластерной структуры профессионального выгорания. Имеющиеся 15 % испытуемых, составившие еще 3 кластера, вошли в состав базовых кластеров без значимого изменения их профилей.

Профили профессионального выгорания испытуемых, составивших кластеры, значимо различаются ($p > 0,01$) по 8 шкалам из 12 (рис. 2).

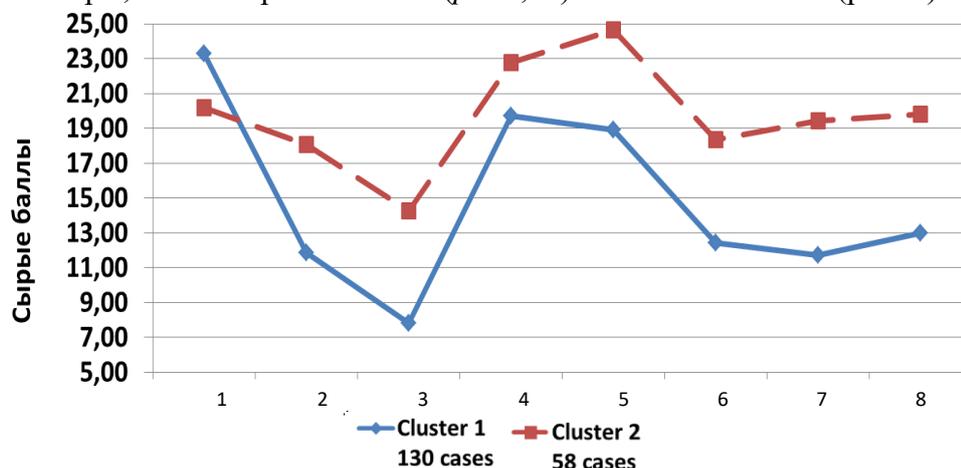


Рис. 2. Значимые различия ($p > 0,01$) профилей профессионального выгорания в 2-кластерной структуре выборки педагогов-психологов начальной школы: 1 – переживание психотравмирующих обстоятельств, 2 – неудовлетворенность собой, 3 – тревога и депрессии, 4 – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, 5 – расширение сферы экономии эмоций, 6 – эмоциональный дефицит, 7 – личностная отстраненность, 8 – психосоматические и психовегетативные нарушения

31 % испытуемых педагогов-психологов начальной школы составили первый кластер ($p > 0,01$), более 69 % испытуемых школьных педагогов-психологов имеют выраженную неудовлетворенность собой, эмоциональный дефицит, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, выраженную экономию эмоций, подвержены тревоге и депрессии, личностной отстраненности, психосоматическим и психовегетативным нарушениям, однако в значимо меньшей степени переживают психотравмирующие обстоятельства. Выраженность неудовлетворенности собой при отсутствии психотравмирующих переживаний делают данную группу испытуемых схожей с выборкой педагогов-психологов центра. С помощью теоретического анализа и эмпирического исследования нами систематизированы представления о психологических особенностях профессионального выгорания, накопленные отечественной и зарубежной психологией труда. Профессиональное выгорание определено нами как интегральное структурно-функциональное образование. Установлено, что профессиональное выгорание педагогов-психологов зависит от их личностных особенностей, связано с факторами, характеризующими

организационную среду и специфические требования рабочего процесса, в первую очередь продолжительное и интенсивное межличностное взаимодействие, которое приводит к истощению личностных и эмоционально-энергетических ресурсов вследствие повышенной психоэмоциональной нагрузки.

Список литературы

1. Васильева А.А. Психолого-педагогические подходы к воспитанию и обучению детей 6–10 лет с СДВГ в работе педагогов // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 3.
2. Васильева А.А., Барина О.В. Психолого-педагогические подходы в обучении детей с синдромом дефицита внимания // М-лы III Междунар. науч.-практ. конф. М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2018.
3. Водопьянова Н.Е., Ковальчук Н. С. Исследование профессиональных деформаций представителей профессий, относящихся к типу «человек – человек». СПб.: СПбГУ, 2008.
4. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: МПСИ, 2001. 435 с.

Об авторе:

ВАСИЛЬЕВА Анна Александровна – педагог-психолог Городского психолого-педагогического центра Департамента образования г. Москвы (109443, Москва, Есенинский бульвар, д. 12, к. 2), e-mail: annaavasileva@mail.ru

SPECIFICS OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS-PSYCHOLOGISTS WORKING WITH CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

A.A. Vasilieva

City Psychological and Pedagogical Center
of the Department of Education of Moscow

The problem of professional burnout of teachers-psychologists in institutions of various types is studied. Empirically, differences in the functional features of professional burnout, the specificity of the intrapersonal (correlation) model of integration of professional burnout, and the content of structural (factor) features of professional burnout of teachers-psychologists of the psychological and pedagogical center and teachers-psychologists of primary educational institutions were found. The reasons for the development of professional deformities of teachers working with children with attention deficit hyperactivity disorder are established.

Keywords: *professional burnout, personal characteristics of teachers-psychologists, style of self-regulation, intraprofessional features.*

УДК 371.015.4

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

О.Э. Джабарова

Региональная общественная организация инвалидов
«Городская жизнь», г. Москва

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.035

Представлены результаты проведенного эмпирического исследования по проблеме стратегий преодоления и толерантность к неопределенности учащихся старших классов. С помощью полученных данных в исследовании выявлена взаимосвязь стратегий преодоления и толерантность к неопределенности учащихся старших классов. Выявлены значимые положительные связи толерантности к неопределенности и стратегий преодоления – например, прямая связь с конструктивной стратегией преодоления «поиск социальной поддержки».

Ключевые слова: *стратегии преодоления, толерантность к неопределенности, учащиеся старших классов.*

На современном этапе развития образовательной системы возникла существенная потребность в раскрытии закономерностей проблемы стратегий преодоления и толерантность к неопределенности учащихся старших классов. Стратегии преодоления – поведенческая реакция субъекта на внешние раздражители, включают в себя конструктивные стратегии, в том числе «поиск социальной поддержки». Эта стратегия предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки [3]. Существуют и неконструктивные стратегии, в том числе эмоционально-ориентированные стратегии «бегство–избегание», «дистанцирование», «конфронтация». Толерантность к неопределенности выступает как качественная характеристика личности, измеряет один из аспектов более широкой латентной переменной принятия неопределенности и риска (куда входит также способность к интуиции) [2]. Исследования предыдущих лет показывают, что учащиеся старших классов испытывают страх, связанный с выпуском из образовательного учреждения, в том числе с будущим и его неопределенностью. Возникла необходимость в изучении стратегий преодоления и толерантности к неопределенности учащихся старших классов, так как данные признаки являются основанием для формирования психологического комфорта субъекта при взаимодействии с окружающей действительностью [1].

Организация исследования

Исследование проводилось на базе общеобразовательного учреждения города Москвы. Группу испытуемых составили

старшеклассники 11-х классов, возрастная категория – юноши и девушки 17–18 лет. Общий объем выборки – 194 человека.

Методы сбора эмпирических данных: использовались методики:

1. Способы совладающего поведения Р. Лазаруса. Методика предназначена для определения копинг-механизмов, то есть способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности.

1. Новый опросник толерантности к неопределенности. Опросник представляет собой русскоязычную интегральную методику, предназначенную для измерения такой личностной характеристики, как *толерантность к неопределённости*, основанную на схеме соединения А. Фурнхамом известных ранее в зарубежной литературе шкал. Разработана в 2009 году Т.В. Корниловой.

3. Мельбурнский опросник принятия решений (сокр. МОПР, англ. Melbourne decision making questionnaire, сокр. MDMQ) представляет собой личностный опросник, направленный на диагностику индивидуального стиля принятия решений. Направлен на диагностику индивидуального стиля принятия решений (разработан Л. Манн). На русском языке валидизирован Т.В. Корниловой.

4. Авторская анкета «Будущее как ситуация неопределенности». Анкета разработана и предложена О.Э. Джабаровою для возможности распознавания отношения к будущему, вытекающего из временной перспективы, в т. ч. чувство удовлетворенности настоящим на основании прошлого опыта. Состоит из 6 пунктов полузакрытых и открытых вопросов. Методы обработки результатов исследования: качественный и количественный, в т. ч. статистический анализ данных (коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена). Статистическая обработка полученных данных производилась с помощью программы SPSS Version 10.

Результаты исследования

Интерпретация полученных данных проводилась помощью линейной корреляции. По представленным табличным значениям (см. таблицу) просматривается прямая и обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,05 и 0,01 следующих показателей: обнаружена *прямая связь: ТН* (толерантность к неопределенности) со стратегией «поиск социальной поддержки». ТН является качественной личностной характеристикой стратегии «поиск социальной поддержки». Это конструктивная стратегия. Данное соотношение выводит некую закономерность о положительных связях толерантности к неопределенности и поиску социальной поддержки. *ИНТ* (интолерантность к неопределенности) со стратегией «дистанцирование». ИНТ характеризуется как устойчивость к ясности и принципам, тем самым объяснима закономерность прямой связи со стратегией «дистанцирование», которая является неконструктивной стратегией, дистанцирование от принятия неизвестного и входа за пределы правил и границ возможного.

Матрица корреляций

	Кон- фрон- тация	Дистанци- рование	Само- контроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответст- венности	Бегство– избегание	Планиро- вание, решение проблем	Будущее кажется мне	Удовлетво- ренность настоящим
Конфронтация	1,000	,140	,133	,310*	,340*	,404*	,132	–,085	–,055
Дистанцирование	,140	1,000	,185*	,163*	,186*	,393*	,009	,039	–,073
Самоконтроль	,133	,185*	1,000	,093	,285*	,146	,346*	–,076	,043
Поиск социальной поддержки	,310**	,163*	,093	1,000	,414**	,301**	,152	–,046	,076
Принятие ответственности	,340*	,186*	,285**	,414**	1,000	,398**	0,55	–,128	–,014
Бегство-избегание	,404**	,393**	,146	,301**	,398**	1,000	–,093	–,054	–,054
Планирование, решение проблем	,132	,009	,346**	,152	,055	–,093	1,000	–,013	–,001
Положительная переоценка	,160	,162*	,200*	,375**	,395**	,139	,355**	–,058	,013
ТН	,001	,124	–,039	,359**	,017	–,071	–,058	,040	,069
ИНТ	,009	,199*	–,033	,042	,032	–,052	,094	–,067	–,005
МИНТ	,214*	,135	–,021	,050	,014	,102	–,162*	–,012	–,054
Бдительность	–,051	,009	–012	–,116	–,064	–,089	,188*	,004	–,023
Прокрастинация	,059	–,067	,034	,086	,092	,072	,046	,027	,164*
Сверхбдительность	,206*	,124	,082	,174*	,203*	,342**	,007	,039	,113
Будущее кажется мне	–,085	,039	–,076	–,046	–,128	–,054	–,013	,099	,001
Удовлетворенность настоящим	–,055	–,073	,043	,076	–,014	–,054	–,001	1,000	,026

МИИТ (межличностная интолерантность к неопределенности) со стратегией «*конфронтация*», стремление к ясности в коммуникативном общении и уход от неопределенности порождает неконструктивный копинг. Стратегия носит характер конфликтности, упорства, основные характеристики данной стратегии – эмоциональность, снятие напряжения, но при этом возможно отметить данное упорство положительно при стрессогенном воздействии.

Обнаружена *обратная связь*: *МИИТ* со стратегией *планирование решения проблем* стремление к ясности в коммуникативном общении и уход от неопределенности снижает возможность анализировать ситуацию и предвосхищать разрешение проблемы, тем самым объяснима отрицательная связь со стратегией *планирование решения проблем*.

Обнаружена *прямая связь* продуктивной стратегии «*бдительность*» с конструктивной стратегией «*планирование решения проблем*»; «*сверхбдительность*» с конструктивной стратегией *поиск социальной поддержки* и конструктивной стратегией «*принятие ответственности*»; непродуктивной стратегии «*сверхбдительность*» с неконструктивной стратегией «*бегство–избегание*»; «*сверхбдительность*» с неконструктивной стратегией «*конфронтация*».

Обнаружена *прямая связь* непродуктивной стратегии «*избегание*» со шкалой «*удовлетворенность настоящим*» (см. табл.). Данная положительная связь показывает некую закономерность: удовлетворенность настоящим существует при избегании, вынужденный уход от реальности является причиной удовлетворенности настоящим, что, по сути, является негативной стратегией в разрешении актуальных проблем «здесь и теперь». Возникает накопительный эффект неразрешенных проблем, смещение оси психологического времени по Веккеру, что представляет собой прошлое в виде памяти, существенную незащищенность по восприятию психологического настоящего в виде внимания и сложность перехода в психологическое будущее – воображаемую действительность – с возможностью преодоления ситуации неопределенности. Данная *прямая связь* характеризует специфику поведенческой реакции учащихся старших классов.

Выводы. В ходе проведенного эмпирического исследования стратегий «*преодоление*» и «*толерантность к неопределенности*» учащихся старших классов сделаны выводы:

1. Обнаружена *прямая связь*: ТИ (толерантность к неопределенности) со стратегией «*поиск социальной поддержки*»; ИИТ («*интолерантность к неопределенности*») со стратегией «*дистанцирование*»; МИИТ («*межличностная интолерантность к неопределенности*») со стратегией «*конфронтацией*»;

2. Обнаружена *обратная связь*: МИИТ («*межличностная интолерантность к неопределенности*») со стратегией «*планирование решения проблем*»; обнаружена *прямая связь*: продуктивной стратегии

«бдительность» с конструктивной стратегией «планирование решения проблем», «сверхбдительность» с конструктивной стратегией «поиск социальной поддержки» и «принятие ответственности»; обнаружена прямая связь: «сверхбдительность» непродуктивная стратегия с неконструктивной стратегией «бегство–избегание», «сверхбдительность» с неконструктивной стратегией «конфронтация».

3. Обнаружена прямая связь непродуктивной стратегии «избегание» со шкалой «удовлетворенность настоящим». Данная положительная связь показывает некую закономерность: удовлетворенность настоящим существует при избегании, вынужденный уход от реальности является причиной удовлетворенности настоящим, по сути это негативная стратегия в разрешении актуальных проблем «здесь и теперь».

Таким образом, выявлены связи стратегий преодоления и толерантности к неопределенности учащихся старших классов, что является дальнейшей перспективой в изучении проблемы отношения к неопределенности старшеклассников в разных жизненных ситуациях. Тем самым определяем основополагающую задачу психологии XXI века: понять принцип неопределенности как некую данность в разрешении проблемы свободы выбора и принятии решений субъектом в объективной реальности.

Список литературы

1. Джабарова О.Э. Стратегии преодоления в ситуации неопределенности // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий / под ред. Б.Б. Айсмонтаса. М: МГППУ, 2018. С. 12–14.
2. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки // Психология. 2014. Т. 11. № 4. С. 19–36.
3. Крюкова Т.Л., Куфтык Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журн. практ. психолога. 2007. № 3. С. 93–112.

Об авторе:

ДЖАБАРОВА Оксана Эриковна – психолог, Региональная общественная организация инвалидов «Городская жизнь» (109443, Москва, ул. Юных Ленинцев, 64, оф. 33); e-mail: oksyj@bk.ru

OVERCOMING STRATEGIES AND TOLERANCE TO UNCERTAINTY OF STUDENTS OF SENIOR CLASSES

O.E. Dzhabarova

Regional Public Organization of Disabled People «City life», Moscow

Presents the results of empirical a study on coping strategies and tolerance for uncertainty in high school students. Using the data obtained, the study revealed the relationship between coping strategies and tolerance for uncertainty in high school students. Significant positive relationships of tolerance to uncertainty and coping strategies have been identified, for example, a direct relationship with the constructive coping strategy «search for social support».

Keywords: *coping strategies, tolerance for uncertainty, high school students.*

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ СФОРМИРОВАННОСТИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ У ЭЛЕКТРОМОНТЕРОВ ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ СЕТЕЙ

С.С. Епатко

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.040

Проведено исследование психологических предикторов сформированности концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала на базе двух электросетевых компаний: акционерного общества «ЛОЭСК – Электрические сети Санкт-Петербурга и Ленинградской области» (АО «ЛОЭСК») и открытого акционерного общества «Сетевая компания» Республики Татарстан (ОАО «Сетевая компания»). Проведен факторный анализ и выявлен фактор, влияющий на состав концептуальной модели объекта управления. Выявлены предикторы, влияющие на профессиональную деятельность обслуживающего персонала электросетевых компаний.

Ключевые слова: *концептуальная модель, модель объекта управления, электроэнергетика, электросетевые компании, электромонтеры, порождающие игры.*

Современное общество трудно представить без использования электроэнергии. Государственные учреждения, частные предприятия, жители населенных пунктов являются потребителями электричества на ежедневной основе. Электроэнергетика является одним из ключевых комплексов государства, благодаря которому выстраивается инфраструктура, возможен рост и развитие страны в целом. Энергосистемы являются сложными человеко-машинными комплексами, благодаря которым происходит генерация и передача электроэнергии к конечным потребителям. Так как сгенерированную электроэнергию невозможно сохранять, ее приходится использовать сразу. Для этого ее необходимо доставить к местам, где она будет использована. Эту задачу решают электросетевые компании, электрические сети которых выполняют роль транспортной магистрали.

Обслуживанием линий электропередачи занимается ремонтно-эксплуатационный персонал электрических сетей. К ним относятся оперативно-выездные бригады, мастера, электромонтеры. Данный персонал ежедневно решает вопросы обеспечения конечных потребителей электроэнергией, занимается подключением новых пользователей, устранением аварийных ситуаций, возникших на линиях электропередачи, проводит проверки оборудования. В своей работе они руководствуются концептуальной моделью объекта управления, в которую входят знания законов физики по разделу электротехники, профессиональные знания в области энергетики, специфические знания о работе оборудования и схемы электросетей. Основы формирования данной модели закладываются во время учебной деятельности, а ее

развитие происходит во время профессиональной деятельности, потому что после окончания учебных заведений во время решения рабочих задач ремонтно-обслуживающий персонал сталкивается с большим количеством условий, при которых их концептуальная модель дополняется большим количеством узкоспециализированных знаний. В результате выстраивается общее понимание принципов работы энергосистемы, в которой они трудятся.

подавляющая часть исследований в энергетике сосредоточена на деятельности электростанций, отвечающих за генерацию электроэнергии. Но транспортировка электричества является не менее важной частью процесса обеспечения бесперебойной подачи энергии. В 2002 г. Г.В. Новикова занималась изучением психологических и инженерно-психологических аспектов в профессиональной подготовке, влияющих на результаты работы оперативного персонала электрических станций: начальников цехов и смен, операторов энергоблоков теплоэлектроцентралей. В 2012 г. Л.И. Кленина изучала вопросы повышения квалификации выпускников Московского энергетического института и инженеров-энергетиков, проходящих систему дополнительного профессионального образования. В 2015 г. под руководством В.П. Третьякова была защищена кандидатская диссертация Е.А. Дуленковой, посвященная изучению психологического обеспечения дистанционного профессионального обучения мастеров электрических сетей на базе открытого акционерного общества «Межрегиональная распределительная сетевая компания Северо-Запада». В 2016 г. Чернецкая Елена Дмитриевна исследовала структурную организацию концептуальных моделей у ведущих инженеров по управлению реактором на атомных станциях России.

Понятие концептуальной модели деятельности довольно подробно изучено и раскрыто в рамках субъектно-деятельностного подхода в инженерной психологии такими учеными, как А.И. Галактионов, Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, А.А. Обознов, Д.А. Ошанин, В.А. Пономаренко, В.П. Третьяков. Но большее количество исследований в данной области сосредоточено вокруг деятельности человека-оператора, который взаимодействует с объектом управления опосредованно через элементы интерфейса. Концептуальная модель – это «совокупность представлений оператора о целях и задачах трудовой деятельности, состоянии предмета труда – технических средств и внешней среды, о собственных способах управляющих воздействий». Данное определение концептуальной модели содержится в Большом психологическом словаре под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Как правило, у человека-оператора для успешной деятельности должна быть сформирована концептуальная модель технического объекта и технологических процессов, с которыми он работает [1, 4, 5]. В нашем исследовании мы применяем понятие концептуальной модели к деятельности ремонтно-обслуживающего

персонала электросетей, которые в классическом понимании инженерной психологии не являются операторами, а поэтому изначально считается, что концептуальная модель имеет меньше значения для их деятельности, чем у человека-оператора [2, с.102], поэтому она практически не изучалась у ремонтно-обслуживающего персонала.

В работах инженерных психологов доказано положение о влиянии концептуальной модели на успешность деятельности человека-оператора [3, с. 245]. Новизна нашего исследования заключается в том, что мы используем положение инженерной психологии и применяем его в профессиональной деятельности электромонтеров. За основу берется гипотеза о том, что когнитивные особенности являются предикторами сформированности концептуальной модели объекта управления у ремонтно-обслуживающего персонала. Также мы отталкиваемся от идеи, что выявление предикторов сформированности концептуальной модели объекта управления у электромонтеров является актуальным способом повышения эффективности работы электросетевых компаний. Поэтому и целью настоящего исследования стало выявление предикторов сформированности концептуальной модели объекта управления у ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей. Данная цель была сформирована во время общения с организациями, на базе которых проводилось исследование. Достижение данной цели является основой для решения прикладной задачи по созданию централизованной системы обучения в одной из организаций.

Базой для исследования послужили две электросетевые компании: Акционерное общество «ЛЮЭСК – Электрические сети Санкт-Петербурга и Ленинградской области» (АО «ЛЮЭСК») и Открытое акционерное общество «Сетевая компания» Республики Татарстан (ОАО «Сетевая компания»). Главной задачей этих компаний является обеспечение надежного и бесперебойного снабжения электроэнергией потребителей своих регионов. Выборку составили 131 работник ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей – мужчины в возрасте от 21 до 70 лет (медиана 39,93, среднее 42,53) с общим стажем работы в энергетике от 1 до 45 лет (медиана 11 лет, среднее 14,02). По уровню образования выборку составили работники, имеющие только общее образование, – 9 человек, неполное профессиональное образование – 19, среднее профессиональное образование – 57, высшее образование – 46 человек.

В качестве метода при проведении исследования использовалась порождающая игра «Электросетевой район 10–0,4 киловольт» (Ю.А. Борисов, В.В. Жук, В.П. Третьяков), которая представляет собой набор из 60 карточек с текстовыми описаниями и схему участка электрической сети подстанции 110 киловольт «Тренировочная» [6, с. 49]. В карточках содержится информация о признаках технологического нарушения, произошедшего в электросетевом районе, и действиях,

необходимых для ликвидации нарушения. При создании игры в ее сценарий заложена аварийная ситуация, возникающая при замыкании на землю в сети одной из секций в подстанции 110 киловольт «Тренировочная». Для устранения данного технологического нарушения испытуемому нужно применить различные знания концептуальной модели объекта управления. Карточки делятся на 3 типа по цветам и содержанию (их примеры можно найти в табл. 1):

- сигнализация – красный цвет: карточки, отображающие автоматические показатели оборудования и его самодиагностику;
- реакция – желтый цвет: сам факт изменений в работе оборудования и причины, по которым эти изменения могли произойти;
- действие – зеленый цвет: воздействия работника на систему, которые приводят к реакциям и сигналам.

Таблица 1

Примеры карточек порождающей игры
«Электросетевой район 10–0,4 киловольт»

Вид карточки	Содержание карточки
Сигнализация	На РТП 1373 в ячейке 6 на ТН-2 10 кВ загорается сигнал «Земля в сети»
Сигнализация	В ОПУ ПС 137 на блоке ЦС работает звуковая сигнализация
Сигнализация	В ОПУ ПС 137 появляются сигналы «Вызов в ЗРУ 10 кВ», «Земля в сети 2с, 10 кВ»
Реакция	На 2с. 10 кВ ПС 137 возникают устойчивые перенапряжения на фазах А и С
Реакция	На РТП 1373 сработал АВР 10кВ при отключении ф.137–209 на ПС 137 «Олтон плюс», СВ 10кВ включился, В 10 кВ в яч. 8 отключился действием «ЗМН»
Реакция	На 3с.10 кВ ПС 137 «Олтон плюс» возникают устойчивые перенапряжения в фазах А и С (напряжение возрастает до линейного)
Действие	Вызвать персонал электролаборатории (РЗА)
Действие	Команда диспетчера: ОВБ выехать на ПС 137 «Олтон плюс» для осмотра
Действие	Команда диспетчера ОВБ: на ПС 137 «Олтон плюс» определить фидер с замыканием на «землю»

Для лучшего понимания можно использовать сравнение системы, с которой взаимодействует ремонтно-обслуживающий персонал во время ликвидации аварийной ситуации, с системой тела человека. Например, человек весной вышел на улицу в легкой одежде – это карточка «Реакция». После этого у него повысилась температура до 38 градусов – это карточка «Сигнализация». Для понижения температуры он выпил жаропонижающее лекарство – это карточка «Действие».

Если во время игровой ситуации участник понимает, что у него в наборе нет необходимой для решения или развития ситуации карточки, то он может запросить у ведущего неограниченное количество пустых карточек состояний, действий или сигнализаций, на которых он может

написать недостающую для формирования последовательности информацию.

Эксперимент проводился в небольших группах от 5 до 14 человек, каждому участнику выдавался набор карточек и схемы участка. Ведущий оглашал группе инструкцию, в которой обозначалось, что каждый испытуемый работает со своей колодой карт и схемой и ему нужно разобраться в том, какая аварийная ситуация произошла на участке. Каждому испытуемому нужно было найти способ ликвидации технологического нарушения посредством выстраивания последовательности из имеющихся карточек. При этом необходимо было составить наиболее длинную логически связанную последовательность, включающую в себя все необходимые действия. После оглашения инструкции участникам давалось 10 минут на ознакомление с колодой карт и схемой, после этого в течение 60 минут они самостоятельно выкладывали сценарии ликвидации аварийной ситуации. Когда время заканчивалось, они фиксировали получившиеся последовательности в письменном виде и передавали их группе экспертов, которые проводили оценку их результатов.

После оценки по каждому участнику выделялись следующие параметры: количество карточек, которые были использованы всего, количество джокеров, длина сценария, завершенность реализованного участником сценария – средняя оценка нескольких экспертов, количество ошибок, допущенных испытуемым, количество карточек «сигнализация», «действие», «реакция», общая оценка за игру, которая рассчитывалась как среднее гармоническое между длиной и завершенностью сценария каждого игрока. Был проведен математический анализ данных параметров с показателями теста структуры интеллекта Амтхауэра ТСИ-77 (тест, предназначенный для оценки структуры и уровня интеллектуальных способностей, состоящий из 9 субтестов по 20 вопросов каждый: дополнение предложений; выбор слов; аналогии; обобщение; арифметические задачи; ряды чисел; геометрическое сложение; пространственное воображение; запоминание). Для математической обработки данных применялся программный пакет IBM SPSS Statistics 22.0 (табл. 2).

Корреляционный анализ Спирмена показал значимые корреляции между показателями интеллекта и оценкой за игру (табл. 2). Согласно результатам, можно говорить о наличии положительной взаимосвязи между общим показателем интеллекта и результатами игры: коэффициент корреляции Спирмена равен 0,343 со значимостью на уровне 0,01.

Также для математической обработки был использован метод главных компонент с варимакс-вращением, выделены факторные нагрузки, указанные в табл. 3. Для определения количества факторов применялся критерий Кайзера. Коэффициент корреляции фактора 1 с общей оценкой за игру – 0,399 со значимостью на уровне 0,01, коэффициент корреляции фактора 2 – 0,141, но он оказался незначимым.

Таблица 2

Значение коэффициентов корреляции Спирмена между показателями теста структуры интеллекта Амтхауэра и оценкой за игру

Субтесты	Корреляция Спирмена	
	Коэффициент корреляции (сравнение с общей оценкой за игру)	Значимые корреляции
Дополнение предложений	0,392	Значима на уровне 0,01 (2-сторон)
Выбор слов	0,281	Значима на уровне 0,01 (2-сторон)
Аналогии	0,412	Значима на уровне 0,01 (2-сторон)
Обобщение	0,162	
Арифметические задачи	0,136	
Ряды чисел	0,274	Значима на уровне 0,01 (2-сторон)
Геометрическое сложение	0,212	Значима на уровне 0,05 (2-сторон)
Пространственное воображение	0,133	
Запоминание	0,098	
Общий показатель	0,343	Значима на уровне 0,01 (2-сторон)

Таблица 3

Факторные нагрузки

Субтесты теста структуры интеллекта Амтхауэра	Фактор (компонента) 1
Дополнение предложений	0,84
Аналогии	0,69
Обобщение	0,66
Выбор слов	0,66
Субтесты теста структуры интеллекта Амтхауэра	Фактор (компонента) 2
Запоминание	0,75
Пространственное воображение	0,72
Геометрическое сложение	0,60
Ряды чисел	0,58

Фактор 1 объединил в себе субтесты связанные с вербальными характеристиками структуры интеллекта: дополнение предложений, выбор слов, аналогии, обобщение. Фактор 2 включил в себя субтесты «запоминание», «пространственное воображение», «геометрическое сложение», «ряды чисел». Субтест «арифметические задачи» не вошел ни в один из факторов.

В табл. 4 показаны результаты корреляционного анализа факторов 1 и 2 и количество карточек различного типа, используемых испытуемыми при устранении аварийной ситуации. Фактор 1 имеет взаимосвязь с количеством используемых при решении карточек каждого вида: коэффициент корреляции с количеством карточек «сигнализация» – 0,277 с уровнем значимости 0,01, с количеством карточек «реакция» – 0,251 с уровнем значимости 0,01, с количеством

карточек «действие» – 0,343 с уровнем значимости 0,01. Также есть взаимосвязь фактора 2 с количеством карточек «действие» со значимостью на уровне 0,05.

Таблица 4

Значение коэффициентов корреляции Спирмена между факторами 1 и 2 и количеством карточек «сигнализация», «действие», «реакция»

Интеллект, факторные нагрузки	Количество карточек, тип	Корреляция Спирмена	
		Коэффициент корреляции	Значимые корреляции
Фактор 1	Сигнализация	0,277	Значима на уровне 0,1 (2-сторон)
Фактор 2	Сигнализация	0,181	
Фактор 1	Реакция	0,251	Значима на уровне 0,01 (2-сторон)
Фактор 2	Реакция	0,116	
Фактор 1	Действие	0,343	Значима на уровне 0,01 (2-сторон)
Фактор 2	Действие	0,230	Значима на уровне 0,05 (2-сторон)

Обсуждение результатов и выводы

Полученные результаты корреляционного анализа между показателями теста структуры интеллекта Амтхауэра и оценкой за игру можно интерпретировать наличием взаимосвязи между уровнем интеллекта и сформированностью концептуальной модели объекта управления у ремонтно-обслуживающего персонала, что подтверждает выдвинутую ранее гипотезу о когнитивных предикторах сформированности концептуальной модели. Данный аспект важен для отбора кадров при найме сотрудников в электросетевых компаниях, а также для формирования процесса обучения уже работающих в компании сотрудников. Влияние интеллектуальных компонентов на сформированность концептуальной модели деятельности является основанием для включения в процесс обучения электромонтеров порождающих игр и других заданий и задач, развивающих интеллект, решение которых поможет формировать модель объекта управления, с которым взаимодействуют электромонтеры. Практика же большинства учебных центров сотрудников электросетей не включает решения интеллектуальных заданий. Результатом проведенного исследования стало внедрение практики проведения порождающих игр в учебном центре АО «ЛЮЭСК».

Результаты факторного анализа можно связывать с тем, что сформированность концептуальной модели объекта управления зависит от уровня развития вербальных характеристик интеллекта, которые, возможно, влияют на то, как персонал изучает и усваивает различные текстовые материалы, которых в работе электромонтеров огромное множество: приказы, инструкции к оборудованию, должностные инструкции, допуски, методические пособия, блок-схемы. Сотрудники, которые не могут включить изученные материалы в свою концептуальную модель объекта управления, хуже справляются с

решением заданий, связанных с их профессиональной деятельностью. Также было показано наличие взаимосвязей между количеством различных карточек «сигнализация», «реакция», «действие» и факторами, выделенными при использовании метода главных компонент. Полученные взаимосвязи могут говорить о том, что состав концептуальной модели объекта управления также определяется вербальными характеристиками, а это значит, что в обучении электромонтеров стоит больше внимания обращать на развитие вербального интеллекта, что является неспецифической рекомендацией, учитывая техническую направленность их обучения.

Список литературы

1. Галактионов А.И. Системное исследование психических образов, формируемых оператором-технологом // Системный подход в инженерной психологии и психологии труда. М.: Наука, 1992. С. 92–105.
2. Бессонова Ю.В. Типология ментальных репрезентаций профессиональных задач у специалистов атомной энергетики // Эксперимент. психол. 2012. Т. 5. № 2. С. 102–118.
3. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Основы эргономики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 344 с.
4. Обознов А.А., Чернецкая Е.Д. Концептуальные модели у операторов человеко-машинных комплексов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. Вып. 3/1(75). 2015. С. 52–57.
5. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ: избр. психол. тр. Академия пед. и соц. наук; МПСИ. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 512 с.
6. Третьяков В.П. Порождающие игры. Практическое руководство по применению. М.: Гуманитарный Центр, 2016. 240 с.

Об авторе:

ЕПАТКО Сергей Сергеевич – аспирант ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6); e-mail: serg_epatko@mail.ru

PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF FORMATION OF A CONCEPTUAL MODEL OF THE CONTROL OBJECT IN ELECTRICIANS OF ELECTRIC NETWORKS

S.S. Epatko

Saint-Petersburg State University

The study of psychological predictors of formation of a conceptual model of the control object for maintenance and repair personnel on the basis of two electric grid companies: the joint-stock company LOESK - Electric Networks of St. Petersburg and the Leningrad Region (JSC «LOESK») and the open joint-stock company Network Company Republic of Tatarstan (OJSC «Network Company»). A factor analysis is carried out and a factor is identified that affects the composition of a conceptual model of the control object. Predictors are identified that affect the professional activities of maintenance personnel of electric grid companies.

Keywords: *conceptual model, control object model, electric power industry, electric grid companies, electricians, generative games.*

УДК 373.24

РАННЕЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ

Е.М. Кошелева

ФГБОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.048

Рассматривается актуальность применения интегрированного урока иностранного языка в раннем возрасте. Предложены приемы и техники по обучению с учетом возрастных психолингвистических особенностей детей. Описываются основные формы и принципы работы педагога английского языка в условиях детского сада, рассматриваются трудности в освоении иноязычного обучения в раннем возрасте. Приводится пример работы с дошкольниками на занятиях английским, которые могут быть реализованы как педагогом, так и родителями. Автор приходит к выводу, что изучение языков положительно влияет на развитие языковых, познавательных и коммуникативных способностей ребенка, расширяет кругозор, служит средством повышения и удержания интереса к иностранному языку.

Ключевые слова: *дошкольники, раннее обучение, методика обучения английскому языку, психолингвистика, интегрированный урок.*

Одним из самых приоритетных направлений в образовании стало изучение иностранного языка. Большинство дошкольных образовательных учреждений и учебных центров подготавливают программы изучения иностранного языка на раннем этапе развития ребенка. Основной актуальной задачей современной методики преподавания иностранного языка является организация раннего обучения иностранному языку (ИЯ).

Актуальность данной проблемы обусловлена большим рядом факторов. Раннее обучение иностранным языкам – это в первую очередь игровая деятельность, цель которой – воспитание и развитие ребенка, а также средство его социализации и раскрытия задатков, способностей и интересов ребенка с учетом его возрастных и личностных особенностей.

Помимо прочего, это связано не столько с процессом становления педагогики и методики преподавания разнообразных дисциплин, сколько с популярными тенденциями и направлениями среди родителей. Вместе с тем проблема раннего обучения активно исследуется современными учеными: психологами, педагогами, методистами.

Проблема раннего обучения заключается в необходимости находить ресурсы в построении обучения, дабы не пропустить достоинства сензитивного периода для овладения иностранным языком в дошкольном периоде. Экспериментальные исследования подтверждают, что после 9 лет у ребенка отчасти теряется гибкость речевого механизма. Наиболее благоприятный возраст для начала обучения – 4 года. Это подтверждают результаты научных исследований

о необходимости всемерно использовать «восприимчивый» период для усвоения ИЯ. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для обучения иностранными языками из-за определенных психологических особенностей, свойственных дошкольнику, а именно усиленного формирования познавательных способностей, стремительного и легкого *импринтинга* (запечатления) в памяти образов, слов, важной информации, способность к подражанию.

Раннее обучение иностранным языкам является предметом изучения как отечественных, так и зарубежных ученых: В.Н. Мещерякова [5], И.Л. Шолпо [9], З.Я. Футерман [7], М.А. Хасанова [8], Carol Read [10], Diana Webster [11]. Ученые и методисты так и не сошлись в едином мнении, что следует рассматривать под ранним обучением иностранному языку.

Одна группа ученых, среди которых И.Л. Шолпо, М.А. Хасанова, считают, что раннее обучение можно обсуждать только в том случае, если имеется в виду «знакомство» с иностранным языком детей дошкольного возраста, то есть раннее обучение – это обучение, в основе которого заложен интуитивно-практический подход в период от этапа рождения ребенка до его поступления в школу [8, 9].

Вторая группа ученых полагает, что раннее обучение ИЯ – это обучение детей младшего школьного возраста. Среди них Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко, которые предлагают разделять раннее дошкольное и раннее школьное обучение [4].

Важным компонентом дошкольной возрастной категории является отчетливо выраженная языковая память, которая позволяет быстро обогатить словарный запас, овладеть элементарными грамматическими конструкциями и развить коммуникативные способности на всех уровнях языка.

В результате изучения трудов отечественных и зарубежных методистов и психологов были проведены экспериментальные занятия по английскому языку. Формы обучения были направлены на воспитание интереса к предмету, развитие коммуникативных навыков ребенка, умение выразить себя [4]. Интегрированные занятия проводились среди 6 дошкольников в возрасте 5 лет в детском саду «*Little Angels*» 3 раза в неделю по 25 минут с использованием подвижных игр, лепки, рисования с применением английского языка. Во время уроков учащиеся запоминали по 6 единиц продуктивной лексики, понимая 5 выражений из репродуктивной лексики.

Каждый модуль состоял из 6 занятий, которые продолжались в течение 16 учебных недель. Последнее занятие, как правило, закрепляющее, следующее далее занятие – это подготовка к началу работы над игровой темой. Тематикой английской лексики для детей-дошкольников явились следующие темы: «Приветствие», «Извинения»,

«Игрушки», «Цвета», «Лесные звери», «Домашние животные», «Мой дом», «Моя семья», «Одежда», «Еда», «Счет», «Времена года», «Части тела».

Дети лучше всего усваивают слова, обозначающие конкретные предметы, которые можно увидеть, потрогать руками. Целесообразно изучать глаголы, обозначающие движения и действия, которые можно продемонстрировать: go, run, jump, stand up, sing, dance, say, fly, swim, play.

Проводились специальные занятия: уроки-сказки, уроки-театрализации, занятия на природе и утренники как дополнение к основным занятиям с демонстрацией владения английским языком и основами межкультурной коммуникации [2].

Обучение говорению и аудированию осуществлялось в общении с группой, между собой и в диалоге с педагогом. Языковой материал включал в основном названия окружающих детей предметов, а также действий, которые они совершали. Кроме того, дети учили много стихов, рифмовок, песенок, которые они легко запоминали.

Например:

Spring is green,	Mother
Summer is bright,	Sister
Autumn is yellow,	Brother
Winter is white.	Hand in hand
Father	With one another.

Игра явилась основополагающим методом обучения дошкольников иностранному языку. С учетом психолого-возрастных особенностей в развитии детей использовались следующие вариативные игровые приемы: подвижные игры (зарядка, игра в животных, «кошки-мышки»); стихи и песни, сопровождаемые движениями; игры с мячом (вопрос-ответ, перевод слов и предложений с родного языка на иностранный и наоборот); настольные игры (лото, домино, рисование); драматизации и инсценировки сказок («Красная Шапочка», «Винни-Пух», «Буратино», «Незнайка»); ситуативные и ролевые игры; озвучивание мультипликационных фильмов на английском языке.

Мотивирующим средством к обучению ИЯ является участие ребенка в инсценировке. Рассмотрим подробнее пример инсценировки сказки «The Little Cottage». Целями выступают:

1. Раскрытие творческого потенциала и артистических способностей ребенка.
2. Обучение монологической и диалогической речи.
3. Развитие интереса к изучению английского языка.

Все дети принимают участие. Действующие лица: лягушка – a frog, мышка – a mouse, лисичка – a fox, медвежонок – a bear, волчонок – a wolf, зайчик – a hare.

Инсценировка проходила в несколько этапов:

1) *подготовительный* (изучение лексических единиц по темам: животные, глаголы, восклицательные и вопросительные предложения, команды);

2) *основной* (отработка ранее изученных единиц лексики, просмотр мультиков, подготовка костюмов с участием родителей);

3) *завершающий* (финальная репетиция и презентация сказки на сцене).

Сценарий строился на рифмовках, песенках, диалогах. Например:

Возле леса – Wooden House,

Пробегала мышка Mouse [5].

A frog:

What a house! Knock, knock, knock

I am a little, funny frog!

A mouse:

Hello, hello, hello,

I am a mouse

I like this wooden house!

A fox:

What a fine big box!

Open the door. I am a fox!

A bear:

What a house, what an air!

I am kind brown bear!

A wolf:

What a house, what a roof,

I am brave wolf!

A hare:

Hello kind brown bear!

I am little grey hare!

Играет мелодия, дети встают в круг на сцене и поют песню «Who are you?», а родители из зала спрашивают – Who are you?:

Who are you-I am a fox.

Who are you-I am a frog.

Who are you-I am a hare.

Who are you-I am a bear.

Who are you-I am a mouse.

Who are you-I am a wolf.

We all like our house.

В результате инсценирования сказки «The Little Cottage» у детей расширяется кругозор, повышается языковая подготовка, развивается коммуникативная способность и обогащается словарь, развивается фантазия и воображение, улучшаются отношения среди одноклассников и между родителями и учениками.

По окончании учебного периода дошкольники овладели базовыми компетенциями, усвоили не только слова, но и речевые клише, научились конструировать высказывания по известным ему моделям в соответствии с возникающими у них коммуникативными потребностями. Также стоит обратить внимание на определенный вклад в развитие самостоятельного мышления, логики, памяти, воображения ребенка, в формировании его эмоций, развитие его познавательных способностей.

Несмотря на способности учащихся дошкольного возраста, возникают своеобразные трудности изучения ИЯ. У дошкольников пока еще отсутствуют действительные мотивы овладения вторым языком, долго не задерживается внимание, могут присутствовать логопедические проблемы.

У детей могут возникать индивидуальные психологические барьеры в связи с необходимостью адаптации к новой языковой среде. Достиж успеха в учебной деятельности позволяет использование лично-ориентированного подхода к учащимся, предполагающего развитие совокупности всех качеств личности во главе образовательной системы с отсутствием давления, наказаний и раздражения на поведение ребенка [1].

Л.С. Выготский подчеркивал зависимость развития мышления учащихся от педагогических условий. Идея Выготского сводилась к тому, что овладение речевыми средствами ИЯ прочно связана с работой когнитивных функций, содействует интеллектуальному развитию [3].

Методический материал должен быть ориентирован на поиск способов активизации речемыслительной и коммуникативно-познавательной деятельности дошкольников, способствующей их интеллектуальному развитию [6].

Ведущим при раннем обучении считаются воспитательный и развивающий аспекты. В процессе развития различных способностей учащихся можно заложить основу, которая в дальнейшем поможет ребенку успешно овладеть любым иностранным языком, а возможно, и стать полиглотом.

Таким образом, можно сделать вывод, что дошкольный возраст уникален для овладения языком в силу таких особенностей ребенка, как быстрое запоминание языковой информации, способность осмысления речевого потока, особая способность к имитации. Изучение иностранного языка в дошкольном периоде благоприятно влияет на общее психическое и разностороннее развитие ребенка, его речевые способности, на расширение кругозора. Дети, начавшие раннее иноязычное образование, обладают высоким уровнем памяти, повышенной устойчивостью внимания, развивают познавательные и коммуникативные способности, расширяют кругозор, познают через язык страну и культуру.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности раннего усвоения иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2015. № 2. С. 35–38.
2. Бахталкина Е.Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду. М.: Иностранный язык в школе. 2000. № 6. С. 44–48.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2004. 512 с.
4. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. 240 с.
5. Мещерякова В.Н. Устный вводный курс английского языка «I CAN SPEAK»: учеб. пособие. Казань, 2013. 100 с.
6. Трофимова Г.С. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам: учеб.-метод. пособие. Владивосток: ДФУ, 2017. 137 с.
7. Футерман З.Я. Иностранный язык в детском саду: Вопр. теории и практики. Киев: Радянська школа, 2002. 144 с.
8. Ханова О.С. Занятия по английскому языку в детском саду. М.: Просвещение, 2005. 255с.
9. Шолпо И. Л. Как научить дошкольника говорить по-английски: учеб. пособие по методике преподавания англ. яз. для пед. вузов, колледжей и училищ по спец. «Преподаватель иностранного языка в детском саду». СПб.: Спец. лит, 2009. 155 с.
10. Carol Read. Latest Three-Level Pre-Primary Course: Mimi's Wheel. Macmillan Education. 2012.
11. Webster Diana. Pingu loves English 2. Fun book. Cambridge: Longman, 2001. 48 с.

Об авторе:

КОШЕЛЕВА Екатерина Максимовна – аспирант ФГБОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 7); e-mail: gal242@yandex.ru

EARLY FOREIGN EDUCATION THROUGH THE USAGE OF INTEGRATED LESSONS

E.M. Kosheleva

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

The article discusses the relevance of using an integrated foreign language lesson at an early age. Learning techniques and teaching methods are proposed taking into account the age-related psycholinguistic characteristics of children. The author describes the necessary forms and principles of the work of an English teacher in a kindergarten, considers the difficulties in mastering foreign language from an early age, and gives the example of working with preschoolers in English classes. Both the teacher and parents can implement it. The author concludes that the study of languages has a positive effect on the development of linguistic, cognitive, and communicative abilities of the child, broadens his horizons, and serves as a means of increasing and maintaining interest in a foreign language.

Keywords: *English, preschoolers, early education, methodology, psycholinguistics, culture.*

УДК 37.014.523 (091)

ХРИСТИАНСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ВОСПИТАНИЯ В НАСЛЕДИИ В.В. ЗЕНЬКОВСКОГО

О.С. Лебедева

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет
им. С.А. Есенина», г. Рязань

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.1.054

В результате анализа философско-педагогического наследия Василия Васильевича Зеньковского выявлены положения о воспитании добродетельной личности, существовании добра и зла в человеке, иерархической структуре телесного, душевного и духовного.

Ключевые слова: *христианская антропология, трихотомия, образ Божий, воспитание, личность, ценности.*

Поиск идеала воспитания в современных социально-культурных обстоятельствах «актуализирует обращение к идеям воспитательного пространства, абрисы которого как феномена педагогической действительности просматриваются в начале прошлого столетия в отечественных изысканиях» [1, с. 94]. Особое место среди крупнейших педагогических мыслителей русского зарубежья занимает Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962) [6, с. 186]. Рассматривая православие как высшую национальную ценность, определяющую все стороны жизни, он отводил ему исключительную роль в воспитании подрастающего поколения. Благодаря наследию ученого мы можем обогатить наше понимание педагогического смысла гуманного воспитания. Его талантливые творения, написанные им вдохновенно и проникновенно, сегодня особенно необходимы российскому учительству.

Примечательно, что религиозное обоснование Зеньковским проблем воспитания строилось не только с учетом результатов антропоцентрического анализа богословского материала, но и с опорой на его личный духовный и пастырский опыт восприятия человеческой души. Основанное им учение – это разработанная педагогическая теория, выстроенная на христианской антропологии. В связи с этим профессор представляет свое видение личности, целей и задач воспитания и вводит свой собственный понятийный аппарат: образ Божий, подобие Божие, душа, личность, свобода, греховность, крест. Создавая свою педагогическую парадигму, Зеньковский не использовал абстрактное понятие человека и личности, он обязательно представлял человека во всей системе мироздания в целом.

Еще в первой половине XX века мыслитель заметил тенденцию дуализма и обмирщения восприятия личности. В своей работе «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» он по-

своему расставляет приоритеты воспитания. По мнению ученого, важно не гармоническое развитие личности в современном его понимании, а установление условий внутреннего равновесия, самообновление души через ее неразрывное взаимодействие с Богом, так называемую синергию. Именно восприятие личности как образа и подобия Божия и должно быть направляющим вектором истинного воспитательного процесса. Гармоническое развитие личности, по мнению профессора Зеньковского, есть периферия процесса, но не ключевая задача [2]. С его точки зрения, главенство личности в педагогике не означает, что она является верховным принципом. Не личность творит сферу ценностей, а ценностно-смысловые ориентиры воспитания создают личность. Не приспособление ребенка к жизни, но развитие в нем сил добра – вот истинная цель воспитания. Причем это воспитание должно быть связано с развитием свободы. Истинное усвоение дара свободы кроется в христианском образе жизни. Постоянное стремление к духовно-нравственному совершенствованию необходимо для развития свободы в человеке. К сожалению, еще в начале XX века профессор Зеньковский заметил, что воспитанием чаще всего не затрагиваются глубины свободы, а та свобода, которую провозглашает современная педагогика, является лишь внешней свободой самовыражения, поведения, творчества. Свобода, по мнению ученого, должна связывать душу с миром ценностей, в противном случае воспитание превратится в дрессировку [3].

Благодаря трудам профессора Зеньковского для современного человека становится более наглядным и доступным понимание разницы в восприятии природы личности и вытекающих отсюда особенностей в христианском учении о человеке – христианской антропологии [5].

В ее основу было положено учение об образе Божиим в человеке. Здесь сразу возникает необходимость рассмотрения положения о грехе, в том числе и о первородном. Раскрывая свое понимание устройства человека, православная антропология учит, что после грехопадения весь человек как бы разделился на две части: внешний (эмпирический, ветхий, тленный человек) и внутренний (сокровенный). Внутренний мир человека с его содержанием выпадает из области, контролируемой сознанием, и становится областью бессознательного. Там же, в области бессознательного, в тайниках и хранилищах души, находится источник греха – та нечистая духовная сила, которая вошла в человека с грехопадением.

Однако ученый не включает этот аспект в основу антропологии. По его мнению, учение о грехе не является исконным, первичным, так как грех не был задуман Богом в природе человека, он дополнил ее со временем. Мы же рассматриваем личность как Божие творение. Христианское сознание относится к человеку как к величайшей

ценности, не взирая на его падения. Как бы не согрешил при жизни человек, всегда есть надежда на его восстановление. Именно такое восприятие человека не дает нам поставить на нем крест. В православии, по мнению Зеньковского, главное откровение заключается в безграничной вере в человека и невозможности перечеркнуть образ Божий в каждом из нас какими бы то ни было поступками и падениями. Образ Божий в человеке есть начало личности.

Важным качеством личности также является и самосознание. Это свойство раскрывает не просто возможность ощущения самого себя, но и включает способность к познанию своего безграничного внутреннего мира. Поскольку личность связана с самосознанием и ее не может быть без духовной сферы, необходимо более подробно рассмотреть ее духовную составляющую.

Интегрировав в свою философско-педагогическую систему основные положения апостола Павла о дихотомическом и трихотомическом понимании строения человека, Зеньковский разработал собственное оригинальное учение о конституции человека. Признавая наличие духа, души и тела, ученый склонен выделять в человеке две жизненные сферы – «духовную» и «природную», или эмпирическую. В последней различаются «психическая» (душа) и «физическая» (тело) сферы [3, с. 70]. Поскольку целью человеческой жизни является обожение, или восхождение на высший онтологический уровень, мыслитель указывает на примат духовного начала в человеке [5]. Оно, в свою очередь, непосредственно связано с психофизической стороной жизни. Из этого следует, что психика и телесная сфера служат проводником и сублимацией духовного начала. Однако, по мнению Зеньковского, у телесной сферы и психики существует и своя собственная жизнь, которая всегда сопряжена с началом духовности. Иногда эти сферы могут «пленивать дух». Создается возможность двух направлений в духовной жизни – «светлая» (добро) и «темная» (зло) сторона.

Учение о примате духовного начала над психофизическим в человеке ставит вопрос о стадиях его раскрытия в жизни личности. Профессор Зеньковский был одним из тех педагогов, который уделил особое внимание психологии и развитию детской духовности. На взгляды ученого оказала сильное влияние «Педагогическая антропология» К.Д. Ушинского. Вслед за его идеями о всестороннем изучении личности воспитуемого Зеньковский акцентировал свое внимание непосредственно на стадии детства и разделил его на несколько ступеней: I этап – грудной период; II этап – раннее детство от 5,5 года до 7 лет; III этап – второе детство от 5,5–7 до 11,5–13 лет; IV этап – отрочество от 11,5–13 до 15–16,5; V этап – юность от 15–16,5 года до наступления зрелости. Ограничение объема публикации не позволяет

привести многообразные доводы по поводу неодинаковой выразительности иерархической конституции человека в перечисленные жизненные периоды [4, 3]. Укажем лишь на то, что особенности становления психической и духовной сфер личности ребенка наиболее полно представлены в работах ученого «Психология детства» и «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии».

В.В. Зеньковский призывал каждого человека к духовному возрастанию и совершенствованию ради уподобления Высшему Началу и соединения с Ним. Он подчеркивал, что не успех, благополучие и приобретение всяческих мирских благ, а освобождение от эгоистических потребностей и добродетельная жизнь являются истинными ценностно-смысловыми жизненными ориентирами.

Подводя итог, кратко сформулируем выводы, отражающие взгляд В.В. Зеньковского на воспитание.

1. В целостном педагогическом процессе воспитание приоритетно по отношению к обучению. При этом и в воспитании, и в обучении следует ориентироваться на особенности духовного мира личности, осознавать присутствие в ней Божественного Начала.

2. Цель воспитания заключается в помощи детям в освобождении от греховного плена, раскрытие в ребенке образа Божьего, приобщение его к вечности через жизнь по церковным законам и наставлениям.

3. Воспитание личности происходит как процесс субординации иерархической конституции человека (трихотомии: дух – душа – тело). Правильное раскрытие возможно лишь при взаимодействии всех сфер человеческой личности, нельзя оторвать психические или физические процессы, однако при соблюдении четкой иерархии можно добиться искомых результатов. Более того, нельзя отказывать ребенку в физическом воспитании, устремляя свой взор исключительно только к духовной стороне вопроса. Тело есть храм души, и за ним необходимо следить и ухаживать, не предаваясь при этом какой-либо крайности.

4. Педагогу необходимо понимать ключевые положения христианской педагогики (понятия «грех», «мораль», «свобода», «религиозное вдохновение») и строить свою деятельность, руководствуясь христианским мировоззрением.

5. Педагогу, занимающемуся с детьми, следует учитывать их возрастные особенности, а также особенности духовной и психофизиологической сфер. Причем делать это нужно не на уровне одних лишь физиологических изменений, но уходить глубоко в причинность подобных изменений с точки зрения христианской антропологии.

Список литературы

1. Баранов А.Е., Лельчицкий И.Д. Воспитательное пространство малого города: историко-культурная рефлексия и современные практики // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2018. № 4. С. 95–106.
2. Зеньковский В.В. Педагогика. Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2004. 222 с.
3. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии: Часть 1. М.: Книга по требованию, 2013. 260 с.
4. Зеньковский В.В. Психология детства. Лейпциг: Сотрудник, 1924. 348 с.
5. Зеньковский В.В. Христианская философия. М.: Институт русской цивилизации, 2010. 1072 с.
6. Лобзаров В.М., Демурчан Г.А. Образовательная деятельность школ русского зарубежья 20–50-х годов XX века как уникальный феномен духовного развития личности // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2013. № 1. С. 181–196.

Об авторе:

ЛЕБЕДЕВА Ольга Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина» (390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46); педагог дополнительного образования МБОУ «Школа № 72 с углубленным изучением отдельных учебных предметов» (390000, Рязань, ул. Новосёлов, 17, корп. 1); e-mail: los707@yandex.ru; ORCID 0000-0002-1928-917X.

CHRISTIAN PEDAGOGICAL IDEAS OF EDUCATION IN THE HERITAGE OF V.V. ZENKOVSKY

O.S. Lebedeva

Ryazan state university after S.A. Yesenin, Ryazan

As a result of the analysis of the philosophical and pedagogical heritage of Vasily Vasilievich Zenkovsky, the provisions on the upbringing of a virtuous personality, on the existence of good and evil in a person, on the hierarchical structure of physical, mental and spiritual are revealed.

Keywords: *Christian anthropology, trichotomy, image of God, education, personality, values.*

УДК 372.881.1

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ НОВОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

О.С. Сапожникова

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»,
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет "Московский институт электронной техники"», г. Москва

DOI: 10.26456/vtspyped/2020.1.059

Рассматривается проблема эффективности формирования умений письменной речи в процессе обучения английскому языку в вузах технического профиля подготовки. Проведен ретроспективный анализ требований к результатам обучения письменной речи в примерных программах по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов. Проанализированы современные учебники для неязыковых вузов на их соответствие требованиям ФГОС ВО 3++ к формированию умений иноязычного письма. Обоснована необходимость повышения эффективности обучения письму на основе реализации системного подхода, сопряженного с конкретной постановкой цели – обучение письменной речи, ее проекции на содержание и поиск новых путей реализации.

***Ключевые слова:** письменная речь, цели и содержание обучения, образовательные стандарты, методическая система, иностранный язык.*

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО 3++), одной из целей подготовки бакалавров в вузе является умение осуществлять «деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [13, с. 8]. Данная формулировка цели подразумевает, что для современного специалиста в равной степени значимы как устная, так и письменная речь. В то же время многие авторы (С.В. Бочарникова, И.А. Авхачева, В.А. Дугарцыренова, В.М. Еремина, Н.А. Качалов, Л.А. Нечаева, О.Н. Лихачева, А.А. Тарасов и др.) указывают на то, что выпускники не достигают должного уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в области письменной речи. Результаты анкетирования, проведенного нами в Национальном исследовательском университете «Московский институт электронной техники» (НИУ МИЭТ), подтверждают мнение ученых. Более половины студентов оценивают свои умения в области письменной коммуникации в 3 балла по пятибалльной шкале. Большинство студентов считают, что письменная речь сложнее устной, требует от них больше времени и усилий для выполнения письменных заданий. Студенты жалуются на бедный словарный запас, боязнь ошибок, незнание структуры и особенностей различных видов письменной речи. При этом 80 % опрошенных студентов осознают необходимость повышения уровня умений и навыков письменной речи,

но только 40 % готовы заниматься этим самостоятельно.

Письменная речь стала целью образования в вузе не случайно. Именно этот вид речевой деятельности становится ведущим во всех сферах человеческой активности. Процессы глобализации, развитие международных контактов, разнообразные формы профессионального научно-технического сотрудничества предъявляют новые требования к современным специалистам, которые должны уметь осуществлять иноязычное профессиональное общение в письменной форме при выполнении различных профессиональных функций, в том числе и чаще всего в среде современных информационно-коммуникационных технологий. Кроме того, для продолжения обучения и продвижения по карьерной лестнице необходимо сдавать международный сертификационный экзамен по иностранному языку, который включает в себя большое число продуктивных письменных заданий. Что касается личностного общения, то современные технологии взаимодействия людей также предполагают использование письменной формы речи.

Эти обстоятельства повлияли на содержание современного образовательного стандарта относительно иноязычной подготовки выпускников неязыковых вузов. Следует заметить, что в стандарте отсутствует четкое указание на то, какие именно виды письменной речи должен освоить студент, поскольку цели обучения иностранному языку в вузе могут и должны варьироваться в зависимости от потребностей профессиональной деятельности его выпускников.

Отсутствие четкой системы в обучении письменной речи приводит к тому, что студенты на практике не могут эффективно осуществлять коммуникацию в письменной форме. Система обучения включает в себя цели, содержание и способы их реализации. Рассмотрим, как на самом деле решается вопрос системности и эффективности обучения письменной речи в вузах. В первую очередь мы обратили внимание на содержание образовательных программ, которые должны отражать потребности государственного заказа, выраженного в стандартах.

Программа курса иностранного языка для неязыковых специальностей 2004 г. не дает четкого представления об эффективной реализации обучения письменной речи. В ней только указаны виды письменных работ, которые студент должен освоить (деловая и личная переписка, составление заявления, заявки, заполнение формуляров и анкет, выполнение рабочих записей при чтении и аудировании текстов, функционирующих в конкретных ситуациях профессионально-делового общения, составление рефератов и аннотаций) [9, с. 8]. Данный вариант программы предоставляет общую информацию, модель обучения, позволяющую студентам овладеть основными умениями основных видов речевой деятельности на пороговом уровне.

Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» 2009 г.

для бакалавриата обеспечивает возможность реализации обучения иностранным языкам в двух вариантах (основной и повышенный), в зависимости от исходного уровня знаний студентов. Нелинейное содержание обучения иностранному языку программы позволяет сместить акцент с аудиторных занятий на самостоятельные, в рамках которых выполняются поисково-познавательные виды деятельности. Минимальные требования к уровню подготовки студентов по окончании обучения в области письма включают: заполнение формуляров и бланков; ведение записей основных мыслей и фактов, тезисов доклада; написание электронных писем личного характера; оформление Curriculum Vitae/Resume, сопроводительного письма, выполнение письменных проектных заданий, информационных буклетов, рекламных листовок, стенных газет и т. д. [11, с. 21].

Примерная программа для бакалавров неязыковых вузов 2011 г. в большей степени, чем предыдущие программы, уделяет внимание развитию письменной речи студентов [10]. В содержании данной программы перечислены умения в области письма для первого и второго года обучения, включающие личностную и профессиональную сферу общения. Кроме того, четко прописаны критерии оценки качества сформированности коммуникативных умений по иностранному языку. Включение в программу таких компонентов позволяет студентам понимать условия и критерии оценивания и делает их субъектными участниками процесса освоения иностранного языка. Однако темы для изучения и проблемы общения в программе не отражают специфику подготовки специальностей разных направлений. Программа подразумевает возможность для каждого вуза самостоятельно расставлять акценты и выбирать приоритеты по каждому виду речевой деятельности в соответствии со спецификой направления подготовки. Ответственность за разработку вариативных программ на основе данной программы возлагается на каждый отдельный вуз.

В результате анализа программ 2004, 2009, 2011 гг. мы видим, что роль письменной речи растет. В содержании программ ей придается такое же значение, как и остальным видам речевой деятельности. В программе 2011 г. детально прописано содержание курса по иностранному языку для бакалавров, требования к конечному уровню владения письмом, критерии оценивания качества сформированности коммуникативных умений в области письма.

Для лучшего понимания проблемы эффективного обучения письменной речи рассмотрим этот вопрос на примере организации обучения письменной речи в НИУ МИЭТ. Рабочая программа, определяющая содержание обучения письменной речи по дисциплине «Иностранный язык» в НИУ МИЭТ, была составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВО и рекомендациями выпускающих технических

кафедр. В качестве индикаторов достижения требуемого уровня владения письменной формой речи были выбраны следующие умения: составление письменной аннотации текста на общепрофессиональную тему на иностранном языке, передача на государственном языке Российской Федерации содержания текста на общепрофессиональную тему в письменной форме с использованием словаря. Полагаем, что эти два жанра письменной речи не соответствуют в полной мере тем требованиям, которые предъявляются к современным специалистам.

В связи с этим в проведенном нами анкетировании была поставлена задача выявления видов письменной речи, которые актуальны с точки зрения студентов бакалавриата и магистратуры. Опрос бакалавров НИУ МИЭТ показал, что наиболее востребованными в их будущей профессиональной деятельности они считают умение писать статьи и деловые письма, составлять тексты докладов и резюме. Магистранты полагают, что им необходимо уметь писать эссе и научные статьи. Нетрудно убедиться, что программа, составленная преподавателями и специалистами кафедр, не соответствует запросам студентов.

Кроме проблемы концептуализации целей и отбора содержания обучения письменной речи как одного из элементов системы обучения существует ряд важных вопросов, связанных с их реализацией. Еще одним важным элементом системы является учебник, в котором все цели и содержание обучения реализуются. С целью выявления степени соответствия современных учебников требованиям стандарта и образовательных программ нами был проведен анализ известных нам учебников и учебных пособий по английскому языку для студентов бакалавриата неязыковых вузов. Результаты анализа показали следующее.

Как правило, авторы учебников не ставят задачу развить письменную речь, хотя это предусмотрено образовательным стандартом наряду с устной речью. Большинство учебников направлено на развитие навыков чтения и устной речи. В содержание учебников входит незначительное число заданий, представляющих собой упражнения подготовительного, репродуктивного характера для развития письма. Некоторые авторы ограничиваются использованием заданий по выполнению письменного перевода текстов. Формулировка многих заданий не указывает непосредственно на то, что их следует выполнять письменно (опишите, вставьте, замените и т. п.), что потенциально сокращает количество письменных упражнений. Кроме того, следует отметить, что используются однотипные упражнения, нет системности, предусматривающей переход к продуктивной речевой деятельности. Письменные задания чаще всего не содержат подробных инструкций и образцов их выполнения. Соответственно, развитие навыков и умений письма представляется затруднительным, т. к. обучение может проходить только в аудитории при непосредственном участии преподавателя.

Для выбора учебников в НИУ МИЭТ в рабочей программе по иностранному языку для студентов технических специальностей в списке основной литературы рекомендуется использовать «Учебник английского языка для технических университетов и вузов» авторов И.В. Орловской, Л.С. Самсоновой, А.И. Скубриевой, а в качестве дополнительной – учебное пособие авторов М.А. Бух, Л.П. Зайцева «Микроэлектроника: настоящее и будущее». Авторы вышеупомянутого учебника основной акцент делают на чтение и устную речь, не ставя в качестве цели развитие навыков и умений письменной речи, но упоминают, что в содержание включены письменные упражнения коммуникативной направленности [8]. Вместе с тем наблюдается некоторая нечеткость формулировки заданий (переделайте, составьте, замените, выберите, вставьте, ответьте, измените, изложите, опишите), что допускает их выполнение как в устной, так и в письменной формах, в зависимости от инструкций преподавателя. Упражнения по переводу текста также могут быть выполнены как устно, так и письменно. Задания, указывающие конкретно на письменную форму их выполнения (выпишите, заполните таблицу), немногочисленны по сравнению с заданиями, рассчитанными на устный вариант выполнения. Более того, задания, предполагающие письменный вариант выполнения, не являются речевыми, предназначены для закрепления грамматического материала, нет упражнений на развитие продуктивного письма. Таким образом, можно заключить, что данный учебник не соответствует потребностям современного иноязычного образования. Анализ учебного пособия авторов М.А. Бух, Л.П. Зайцева показал, что оно, согласно поставленным в нем целям, содержит упражнения на развитие навыков и умений чтения, перевода и устной речи [7]. Письменная речь используется студентами в заданиях по письменному переводу текстов, аннотированию и реферированию. Следует отметить, что авторы данного учебного пособия дают письменные упражнения, постепенно повышая уровень их сложности и снабжая их схемой выполнения. В частности, при составлении аннотаций и рефератов предлагается воспользоваться вспомогательными фразами, выделить основную информацию текста в виде плана, названий абзацев и затем передать содержание на начальном этапе обучения на русском языке, а затем – на английском. Однако авторы не дают подробной информации об особенностях написания аннотаций и рефератов, что понижает эффективность обучения письменной речи.

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что в настоящее время не существует учебника для неязыковых вузов технического профиля, который полностью соответствовал бы современным требованиям и образовательным стандартам.

Некоторые авторы частично решают перечисленные проблемы. Например, в учебном пособии И.П. Агабекяна используется специальный

значок для обозначения письменных заданий [1]. М.Я. Баракова, Р.И. Журавлева в помощь студентам для написания аннотаций используют в заданиях ключевые слова и речевые клише [5]. Т.Ю. Полякова, Е.В. Синявская, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская ставят цель в своем учебнике для инженеров сформировать у студентов умения, необходимые для заполнения анкет и бланков, ведения переписки, написания аннотаций и рефератов [2]. В данном учебнике предлагается большое количество разнообразных письменных заданий, но, на наш взгляд, нет продуктивных упражнений, связанных с профессиональной сферой деятельности и способствующих развитию учебной автономности студентов. Н.А. Беседина, В.Ю. Белоусов предлагают ряд заданий, которые помогают студентам научиться составлять предложения различного содержания (требование, совет, объяснение и т. д.) и писать аннотации, используя вспомогательные упражнения и фразы из приложения к учебнику [6]. В.Н. Бгашев, Е.Ю. Долматовская предлагают составлять сообщения, ориентируясь на схемы, планы, постепенно усложняя задания [5]. В учебном пособии по английскому языку для технических направлений подготовки Н.Л. Байдикова и Е.С. Давиденко предлагают два типа упражнений для обучения письменной речи: по написанию короткого текста (5–8 предложений) по итогам занятия и по написанию текста большего объема (10–15 предложений) с привлечением информации из сети Интернет [3]. Но четкой системы обучения письменной речи не прослеживается и в этом пособии.

Соответственно проведенному анализу можно утверждать, что: большинство авторов не ставят целью обучение письменной речи; содержание учебников не включает упражнения и задания по развитию навыков и умений письма; нет системы заданий, обеспечивающей постепенный переход от простого к сложному; нет информации о структуре и особенностях написания различных жанров письменной речи.

Проведенный анализ свидетельствует о необходимости разработки новой методической системы обучения письменной речи для каждого направления обучения в вузах, с учетом специфики будущей профессиональной деятельности студентов. Для повышения эффективности обучения иностранному языку в техническом вузе требуется пересмотреть следующие компоненты системы обучения письменной речи.

1. *Цели* обучения, необходимо формулировать более конкретно, указывая, что в результате обучения должны уметь студенты в области письма. Формулировка цели в современных стандартах образования предоставляет слишком много свободы ее понимания и реализации.

2. *Содержание* обучения должно быть более стандартизированным и отвечать потребностям профессиональной деятельности будущего специалиста. Необходимо создавать общие программы обучения в вузах одного направления обучения для того, чтобы обеспечить студентам возможность получения одинаковых знаний

и умений. Введение общего содержания для одного направления обучения в вузах поможет сделать обучение более универсальным, соответствующим современным требованиям глобализации обучения.

3. Необходимо создать *новые учебники*. Нам представляется интересной идея создания «учебников открытого типа» [12] как гибкой информационной среды, позволяющей сделать его содержание вариативным. Использование такого типа учебников с вариативной и инвариативной частями, позволит решить вопрос реализации индивидуального подхода в обучении и предоставит студентам знания и умения определенного уровня. В учебник необходимо включать: теоретическую часть, содержащую основную информацию о структуре и особенностях написания различных жанров письменной речи; практическую часть, в которой будет осуществляться развитие навыков и умений письма, обеспечиваться постепенный переход от простого к сложному. Такие учебники необходимо создавать на основе использования электронных обучающих ресурсов в онлайн режиме, что может обеспечить гибкость в обучении и предоставить возможность работать в индивидуальном режиме. В частности, обучение письму может осуществляться на основе платформы Google Classroom. Данная программа позволяет студентам пользоваться различным теоретическим материалом, выполнять письменные задания, исправлять ошибки, поддерживая быструю обратную связь с преподавателем. Обучение письму с использованием платформы Google Classroom было апробировано нами в курсе Иностранного языка в НИУ МИЭТ. В результате полученного нами опыта, можно утверждать, что этот ресурс позволяет повысить эффективность обучения письму за счет решения тех проблем, которые были перечислены выше при анализе учебников английского языка. Google Classroom позволяет создать систему обучения письменной речи, включающую: теоретическую часть, предоставляющую основную информацию об особенностях каждого жанра письма; разнообразные задания (репродуктивные и продуктивные); четкие инструкции студентам, образцы выполнения; возможность работы над ошибками; оценивание и анализ качества выполнения работ.

Разработка новой методической системы с использованием современных технологий позволит повысить эффективность обучения письменной речи в техническом вузе.

Список литературы

1. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для технических вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2016. 347 с.
2. Английский язык для инженеров=English for Engineers: учебник / [Т.Ю. Полякова, Е.В. Синявская, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская]. М.: Академия, 2016. 560 с.
3. Байдикова Н. Л., Давиденко Е. С. Английский язык для технических направлений (В1–В2): учеб. пособие для академ. бакалавриата. М.: Юрайт, 2018. 171 с.
4. Баракова М.Я., Журавлева Р.И. Английский язык для горных инженеров: учебник.

- 3-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 2002. 288 с.
5. Бгашев В.Н., Долматовская Е.Ю. Английский язык для студентов машиностроительных специальностей: учебник. 3-е изд., испр. и доп. М.: Астрель: АСТ, 2007. 381с.
 6. Беседина Н.А., Белоусов В.Ю. Английский язык для инженеров компьютерных сетей. Профессиональный курс / English for Network Students. Professional Course: учеб. пособие. 3-е изд., стер. СПб.: Издательство «Лань», 2018. 348 с.
 7. Бух М.А., Зайцева Л.П. Микроэлектроника: настоящее и будущее. учеб. пособие по английскому языку для технических вузов. М: Высшая школа, 2005, 2007. 448с.
 8. Орловская И.В. Самсонова Л.С., Скубриева А.И. Учебник английского языка для технических университетов и вузов. 12-е изд. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2015. 448 с.
 9. Программа курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей. М.: МГЛУ, 2004. 73с.
 10. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. 32 с.
 11. Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, М., 2009. 23 с.
 12. Тарева Е.Г., Тарев Б.В. Инновационный потенциал образовательных традиций: учебник иностранного языка открытого типа // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. 2014. №3 (17) С. 364-373.
 13. ФГОС ВО – Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 24.10.2018).

Об авторе:

САПОЖНИКОВА Оксана Сергеевна – аспирант ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4), старший преподаватель ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (НИУ МИЭТ) (124498, Москва, г. Зеленоград, пл. Шокина, д.1), e-mail: composition50@inbox.ru

THE SUBSTANTIATION OF THE NECESSITY OF NEW LANGUAGE WRITING SKILLS SYSTEM DEVELOPMENT AT A TECHNICAL UNIVERSITY

O.S. Sapozhnikova

Moscow City University, Moscow

National Research University of Electronic Technology, Moscow

The problem of developing writing skills efficiency in the process of teaching English at technical universities is reviewed. A retrospective analysis was made of the requirements for the results of teaching writing in exemplary programs on the subject «Foreign language» for non-linguistic universities. The resources of modern textbooks for non-linguistic universities regarding the implementation of the requirements of the latest Federal State Educational Standards 3++ to the development of foreign language writing skills are considered. It is stated that improvement of the efficiency of teaching writing is possible only through the implementation of a systematic approach, coupled with a specific statement of the objectives of teaching writing, their projection on the contents and search of new ways of their realization. **Keywords:** *written language, the objectives and contents of education, educational standards, methodical system, foreign language.*

УДК 347.965: 159.944

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ АДВОКАТОВ

Л.Н. Светова

ФГБОУ ВО «МИРЭА — Российский технологический университет», г. Москва
DOI: 10.26456/vtsped/2020.1.067

Представлены результаты эмпирического психологического исследования профессиональной деформации адвокатов. В результате анкетирования и психологической диагностики выявлены и описаны психологические аспекты профессиональной деформации и профессионального выгорания адвокатов: степень распространенности, основные проявления в деятельности, поведении и отношениях, психологические связи, условия преодоления. Профессиональное выгорание адвокатов проявляется в неадекватном избирательном эмоциональном реагировании, редукции профессиональных обязанностей, расширении сферы экономии эмоций, переживании психотравмирующих обстоятельств, личностной отстраненности как деперсонализации.

Ключевые слова: *адвокаты, профессиональное выгорание адвокатов, профессиональная деформация адвокатов, психологические проявления.*

Практика свидетельствует, что дальнейшее развитие нашего общества возможно при условии улучшения правовой ситуации в стране. Все граждане должны иметь возможность получать квалифицированную юридическую помощь, оказываемую на профессиональной основе лицами, получившими статус адвоката в порядке, установленном Федеральным законом «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации 31.05. 2002 №63-ФЗ».

Качество оказываемой адвокатами юридической помощи во многом определяется уровнем их профессионализма. В связи с этим многие психологические исследования, направленные на развитие профессионализма адвокатов, связаны с поиском психологических путей, детерминант, условий и факторов, повышающих эффективность адвокатской деятельности. В то же время значительный резерв повышения эффективности адвокатской деятельности, заложен в устранении или компенсации того, что препятствует или сдерживает развитие профессионализма адвокатов. Одним из таких главных препятствующих или сдерживающих факторов является *профессиональная деформация адвокатов*, возникающая у многих из них под влиянием условий и характера адвокатской деятельности и взаимодействий. Распространенность профессиональной деформации адвокатов весьма высока. Ее последствия негативно сказываются не только на результативности адвокатской деятельности, но и на правовой ситуации в стране, наносят ущерб имиджу адвокатов как субъектов профессиональной деятельности. В то же время несмотря на актуальность и практическую значимость проблемы, психологических исследований профессиональной

деформации адвокатов недостаточно, полученные в них результаты не отличаются глубиной и конструктивностью. В частности, выявленные в проведенных исследованиях профессиональной деформации адвокатов такие ее проявления, как правовой нигилизм, цинизм, эмоциональная холодность, завышенная самооценка, стереотипизация мышления [6, 16, 17], были отмечены у сотрудников правоохранительных органов и пенитенциарной системы [9, 11, 12, 15]. Очевидно, что полученные результаты требуют большей доказательности, так как профессиональная деятельность адвокатов в содержательном отношении существенно отличается от деятельности специалистов в правоохранительных и пенитенциарных органах. Заметим, что отмеченные проявления синдрома эмоционального выгорания, тесно связанного с профессиональной деформацией, так же оказались практически идентичными с характерными проявлениями для других сфер деятельности [2, 4, 5, 13]. В первую очередь речь идет об эмоциональном истощении, безразличии, негативном отношении к коллегам и своим обязанностям и пр. Сходство проявления эмоционального выгорания у субъектов разных видов профессиональной деятельности, осуществляемых в разных условиях, также вызывает сомнение.

Таким образом, состояние проблемы профессиональной деформации адвокатов таково, что необходимы углубленные, прежде всего эмпирические, психологические исследования. Проведенный теоретико-методологический анализ проблемы [7, 8, 10, 14, 18] позволил спланировать и провести эмпирическое психологическое исследование профессиональной деформации адвокатов. Основными методами данного эмпирического исследования являлось включенное наблюдение, анкетирование и психологическая диагностика.

В анкетировании приняли участие 103 респондента, осуществляющие профессиональную адвокатскую деятельность и имеющие необходимый опыт. Среди них 39 женщин-адвокатов и 64 мужчины-адвоката. Распределение по стажу адвокатской деятельности: 1–5 лет – 40 человек; 5–10 лет – 33 человека; больше 10 лет – 30 человек.

Для проведения исследований была разработана анкета, прошедшая апробацию и экспертизу, скорректированная в соответствии с полученными рекомендациями. Мотивация респондентов обеспечивалась интересом к данной проблеме, возможностью применения полученных результатов в своей деятельности. На всех этапах эмпирического исследования профессиональной деформации адвокатов проводилось включенное наблюдение, которое позволило лучше осмыслить полученные результаты.

Рассмотрим основные результаты анкетирования.

Большинство респондентов – 81,4% (ответы «да» – 33%; «скорее да» – 30%; «пожалуй» – 18,4%) отметили, что у адвокатов отчетливо

проявляется тенденция к развитию профессиональной деформации, что позволяет с уверенностью утверждать, что профессиональная деформация адвокатов действительно является психологической реальностью, имеющей высокую значимость.

Распространенность профессиональной деформации адвокатов респонденты оценили по-разному. Большинство отметили, что она «весьма распространена» (42,7%), «встречается» (31%). В целом можно говорить о довольно широком распространении профессиональной деформации среди адвокатов, что весьма характерно для профессиональной деятельности в системах «человек-человек» и «человек-группа».

Респонденты отметили, что профессиональной деформации больше подвержены женщины-адвокаты (42,7%, причем это сами отметили многие женщины-адвокаты), а 16,5% считали, что мужчины-адвокаты. В то же время 40,7% респондентов полагали, что профессиональной деформации подвержены в равной мере как мужчины, так и женщины-адвокаты.

Большинство респондентов – 74,7% (31% ответов «да», 43,7% ответов «скорее да»), считали, что профессиональная деформация адвокатов развивается со стажем их адвокатской деятельности. Это совпадает с результатами проведенных ранее исследований.

Многие респонденты – 62,1% (27,2% ответов «да», 34,9% ответов «скорее да») полагали, что адвокаты, как правило, не замечают развития у них профессиональной деформации. 31% респондентов согласились с этим отчасти, 6,8% выразили сомнение.

74,7% респондентов (31%; 43,7%) проявили уверенность в том, что, многие адвокаты не придают должного значения развитию профессиональной деформации, не считают ее негативным фактором. Это существенно затрудняет профилактику профессиональной деформации адвокатов и ее преодоление. Данное мнение является дополнительным аргументом в пользу положения о распространенности профессиональной деформации адвокатов.

При проведении анкетирования получены результаты, свидетельствующие о разнообразном проявлении профессиональной деформации адвокатов. Отметим наиболее часто встречающиеся проявления: формализм (47,6% упоминаний); его психологическое содержание – негативное изменение отношения к профессиональным обязанностям; стереотипизация мышления (45,6%) как негативное изменение интеллектуальных функций в процессе профессиональной деятельности; эмоциональная холодность, равнодушие (39,8%), проявляющиеся в негативном изменении отношения к другим людям, партнерам; комплекс непререкаемого авторитета (35,9%): его следствием является неадекватно завышенная самооценка; комплиментарные представления о себе (31%); цинизм (30%) как негативное изменение

отношения к другим людям, партнерам, пренебрежение профессиональными и этическими нормами; психологический дискомфорт (25,2%): проявляется в доминировании отрицательных эмоций, негативных психических состояний без осознания их причин; утрата профессиональных ценностей, чувства долга (24,%), как отрицательное изменение характеристик направленности личности; макиавеллизм, склонность манипулировать другими людьми против их воли (23,3%), является следствием завышенной самооценки и цинизма; повышение уровня конфликтности, восприятие реальности и других людей как представляющих угрозу (20,4%).

Другие проявления профессиональной деформации, такие как изворотливость, «монетизация» профессиональных интересов, подозрительность упоминались реже (диапазон 12–17%).

В проявлениях профессиональной деформации адвокатов, представленных в данном распределении, были зафиксированы и новые значимые виды, которые не упоминались в литературных источниках. В первую очередь это комплекс непререкаемого авторитета, связанные с ним завышенная самооценка, комплиментарные представления о себе, психологический дискомфорт, макиавеллизм как склонность манипулировать другими людьми и присущая ему изворотливость, повышение уровня конфликтности, доминирование отрицательных эмоций.

В проведенном эмпирическом исследовании было установлено, что профессиональная деформация адвокатов может происходить за счет роста неконтролируемых психических акцентуаций, которые можно так же рассматривать как отдельные виды профессиональной деформации. С этим утверждением согласилось большинство опрошенных 56,2% (26,2%; 30%). Отчасти с этим согласились 30% респондентов. Выразили сомнение 9,7%, не согласных было лишь 3,8%. Наиболее распространенными акцентуациями, сформировавшимися в процессе адвокатской деятельности, названы следующие: высокая тревожность (45,6%); связана с доминированием отрицательных психических состояний, ощущений постоянной угрозы; демонстративность, истероидность (41,7%), она коррелирует с завышенной самооценкой, комплексом непререкаемого авторитета; эмотивность (32%), коррелирующая с низкой психической устойчивостью, недостаточным уровнем психической саморегуляции; педантичность (22,3%), проявляющаяся в направленности, «приоритете формы над содержанием»; маниакальность (21,4%), проявляется в превышении значимости целей деятельности над смыслами, «затратами» и пр.; паранойяльность (21,4%), отличающаяся недоверчивостью, подозрительностью, скрытностью, упорством, сверхценностью своих идей и самой личности; эпилептоидность (14,6%), в плане проявления агрессивности в ситуации преград и противодействий.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что существуют

психологические связи между некоторыми акцентуациями и конкретными видами профессиональной деформации адвокатов. В частности, демонстративность коррелирует с завышенной самооценкой, комплиментарным образом «Я» и комплексом непререкаемого авторитета. Паранойяльная акцентуация коррелирует с подозрительностью и конфликтностью. Эпилептоидность так же коррелирует с конфликтностью. Эмотивность и тревожность связана с психологическим дискомфортом и доминированием отрицательных эмоций. Такие связи позволяют высказать предположение, что профессиональная деформация адвокатов в ряде случаев может развиваться вследствие сформированных у них акцентуаций.

Респонденты отмечали, что преодоление профессиональной деформации будет возможным при следующих условиях: если субъекты адвокатской деятельности будут располагать знаниями о психологических причинах возникновения и механизмах действия (57,3%); будут развивать аутопсихологическую компетентность (41,7%); осваивать приемы произвольной психологической саморегуляции (33,9%); участвовать в психологических тренингах целевой направленности (33%); проводить регулярные консультации с профессиональными психологами (19,3%).

Следует отметить, что по многим позициям гендерный аспект в оценках респондентах проявился весьма наглядно: мужчины адвокаты были более уверенны, у них преобладали категоричные оценки. При этом данные отличия были от полутора до шести раз.

Важно подчеркнуть, что респонденты со стажем адвокатской деятельности до 5 лет явно недооценивали роль и влияние профессиональной деформации. В отличии от них, адвокаты со стажем более 10 лет придавали ей большое значение.

В эмпирическом исследовании осуществлялась психологическая диагностика профессионального выгорания адвокатов. Известно, что наличие профессионального выгорания является важным индикатором формирования или сформированности профессиональной деформации [1, 2, 3]. Заметим, что профессиональное выгорание является составной частью профессиональной деформации. Психологическая диагностика профессионального выгорания адвокатов осуществлялась с применением методики В.В. Бойко [1], и методики «Профессиональное выгорание» К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой [3]. По методике В.В. Бойко опрошено 45 адвокатов, прошедших данную диагностику и 47 адвокатов опрошено по методике Н.Е. Водопьяновой.

У 40% адвокатов, прошедших психологическую диагностику, отмечен отчетливо выраженный синдром профессионального выгорания, как комплекс связанных между собой различных признаков. У 5% данный синдром находится в стадии формирования, но близок к сформированности. У 26,7% он находится в стадии

формирования. У 22,3% обследованных адвокатов он не сформирован (в основном это адвокаты со стажем работы до 5 лет).

Установлено, что профессиональное выгорание адвокатов проявляется, прежде всего, в неадекватном избирательном эмоциональном реагировании (17,1 баллов); редукации профессиональных обязанностей (17,1); расширении сферы экономии эмоций (16); переживании психотравмирующих обстоятельств (14,2); личностной отстраненности как деперсонализации (13,3).

Иными словами, профессиональное выгорание адвокатов начинается с нарушений в эмоциональной сфере личности, что влечет за собой деперсонализацию и редукацию профессиональных ценностей.

Следует отметить существующие психологические связи. Так, в частности, редукация профессиональных обязанностей может стать причиной формализма в работе, стереотипизации мышления, утрате профессиональных ценностей. Личностная отстраненность, расширение сферы экономии эмоций ведёт к эмоциональной холодности, равнодушию, а также к макиавеллизму; неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и переживание психотравмирующих обстоятельств – к доминированию отрицательных эмоций, повышению уровня конфликтности и даже агрессивности.

Сходные результаты получены при применении методики К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой [3].

Полученные результаты свидетельствуют, что профессиональная деформация адвокатов, хотя и может быть вызвана разными причинами, но проявляется, прежде всего, в эмоциональной сфере. Негативные изменения в эмоциональной сфере являются причиной развития и доминирования сложных отрицательных психических состояний, психологического дискомфорта. Они в свою очередь влекут за собой негативные изменения направленности личности, снижение уровня профессионально важных качеств и, как следствие, ухудшение качества деятельности. Результаты проведенного эмпирического исследования определяют пути компенсации или преодоления профессиональной деформации адвокатов.

Список литературы

1. Бойков В.В. Психоэнергетика. СПб.: ПИТЕР, 2008. 416 с.
2. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2008. 371 с.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: ПИТЕР, 2005. 336 с.
4. Гайдамашко И.В., Катцова А.П. Комплексный подход к профилактике профессионального выгорания у педагогов, работающих с тяжелобольными детьми // Человеческий капитал. 2019. № 7 (127). С. 161–167.
5. Гайдамашко И.В., Зызыкин В.Г., Секач М.Ф. К проблеме безопасности психосферы человека // Человеческий капитал. 2016. № 9-2 (93). С. 41–44.
6. Егоров О.Н., Полковникова В.С. Профессиональная деформация личности

- адвоката // Бюл. Челяб. гос. ун-та. Сер.: Право. 2019. Т. 4. Вып. 4. С.49–51.
7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.
 8. Качановская Е.В. Условия и факторы развития профессиональной автономности адвоката // Акмеология. 2014. №2. С. 40–47.
 9. Литвишков В.М., Ромашкова Ю.И. Теоретические основы профессиональной деформации личности сотрудников уголовно-исполнительной системы // Вестн. Нижегород. ин-та управления. 2015. №4 (37). С.23–28.
 10. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
 11. Митюрин Н.Ю. Профессиональная деформация личности сотрудников органов внутренних дел и ее профилактика. Саратов: СЮИ, 2006. 135 с.
 12. Плаксин Е.Д., Ефимова Н.В., Плаксина Н.В. Профессиональная деформация юристов как угроза безопасности личности в профессии // <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-deformatsiya-yuristov-kak-ugroza-bezopasnosti-lichnosti-v-professii> (дата обращения 4.12.2019).
 13. Полякова, О.Б. Феномен профессиональной деформации личности как объект психологического познания // Человеческий капитал. 2013 № 9 С. 94–100.
 14. Полякова О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности: учеб. пособие. М.: МПСИ, 2008. 304 с.
 15. Рожков О.В. Взаимосвязь профессиональной деформации и мотивации личности сотрудников уголовно-исполнительной системы // Профилактика профессиональных деформаций. 2012. №6. С. 59–64.
 16. Скабелина Л.А. Проблема профессиональной деформации личности адвоката // Адвокат. 2009. №1. С. 24–27.
 17. Скабелина Л.А. Психологические аспекты адвокатской деятельности М.: Федеральная палата адвокатов, 2012. 229 с.
 18. Morosanova V.I., Gaidamashko I.V., Chistyakova S.N., Kondratyuk N.G., Burmistrova-Savenkova A.V. Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2017. Т. 10. № 4. С. 195–207.

Об авторе:

СВЕТОВА Людмила Николаевна – ассистент кафедры КБ-13, ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (107996, г. Москва, ул. Стромынка, д. 20), Svetova@mirea.ru

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF LAWYERS

L.N. Svetova

MIREA – Russian Technological University, Moscow

The results of an empirical psychological study of professional deformation of lawyers are presented. As a result of the survey and psychological diagnostics, the psychological aspects of professional deformation and professional burnout of lawyers were identified and described: the degree of prevalence, the main manifestations in activities, behavior and relationships, psychological connections, and conditions for overcoming. Professional burnout of lawyers is manifested in an inadequate selective emotional response; reduction of professional responsibilities; expansion of the sphere of saving emotions; experience of psychotraumatic circumstances; personal detachment as depersonalization.

Keywords: *lawyers, professional burnout of lawyers, professional deformation of lawyers, psychological manifestations.*

УДК 378.661: 159.928.07

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ АДАПТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОРДИНАТОРОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Л.А. Слесаренко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь
DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.074

Представлены результаты исследования личностных адаптационных способностей и эмоционального интеллекта ординаторов. В качестве инструментария использовались многоуровневый личностный опросник (МЛО-АМ) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина и методика определения эмоционального интеллекта Н. Холла. Результаты представлены на основании описательных статистик.

Ключевые слова: *адаптивность, эмоциональный интеллект, психодиагностическое исследование.*

Анализируя современные подходы к управлению врачебными кадрами, нельзя не остановиться на проблеме адаптации молодого врача на рабочем месте. Однако нужно заметить, что этот вопрос следует решать еще на этапе подготовки молодого врача. Образовательный процесс в учреждениях высшего образования акцентирует внимание на формировании отдельных знаний, умений и навыков студентов. Мы считаем, что необходимо оптимизировать образовательный процесс в вузе и добавить работу по формированию и воспитанию у студентов качеств, которые помогут будущему врачу быстрее и проще адаптироваться к профессиональной деятельности.

В научной литературе под адаптивностью понимают свойства, определяющего возможности и способности живых организмов к адаптации. В философии данное понятие раскрывается посредством философской рефлексии над понятиями «адаптация» и «приспособляемость», то есть адаптивность рассматривается в широком смысле – как свойство систем, в более узком – как индивидуально-личностное свойство человека.

В психологии адаптивность выражается в согласовании целей и результатов. С точки зрения психофизиологии, адаптивность – это способность человека осуществлять адаптационные перестройки, приспособляться к изменяющимся условиям и характеру деятельности; выносливость, высокая работоспособность, устойчивость к болезням и другим факторам внешней среды. Некоторые исследователи определяют понятие «адаптивность» как средство достижения поставленных целей, как качественную характеристику системы и как свойство, присущее образовательному учреждению [4, с. 132].

Помимо адаптивности, мы считаем важным рассмотреть особенности эмоционального интеллекта будущего врача. За последнее

время заметно повысился интерес к изучению эмоционального интеллекта, его роли в деятельности, социальных коммуникациях и межличностных взаимоотношениях.

В 1990 году американские психологи Дж. Мейер и П. Сэловей опубликовали свою научную работу, в которой они дали определение термина «эмоциональный интеллект». Данный феномен определяется как «способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, регулировать свои эмоции и других» [3, с. 212]. Они же начали исследовательскую программу с целью разработать научные измерения эмоционального интеллекта, результаты которых представлялись как «эмоциональный коэффициент», или EQ.

В отечественной психологии исследователи изучали природу, структуру и фактор возникновения эмоционального интеллекта. В результате научного поиска появились иные предпосылки оформления эмоционального интеллекта в области психологических задач. Л.С. Выготский, сформулировав принцип единства аффекта и интеллекта, считал, что аффект и интеллект взаимно влияют друг на друга на всех стадиях развития личности. Он говорил, что одновременно с влиянием мышления на аффект существует обратное влияние – аффекта на мышление, которое проявляется в том, что, во-первых, «во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее»; во-вторых, сама «мысль возникает из мотивирующей сферы нашего сознания». Согласно Л.С. Выготскому, отношение мысли к слову есть «движение через целый ряд внутренних планов» [1, с. 59–60]. С.Л. Рубинштейн утверждал, что мышление уже само по себе является единством эмоционального и рационального.

Целью настоящего исследования было изучение личностных адаптационных способностей и эмоционального интеллекта ординаторов.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие ординаторы первого года обучения Тверского медицинского университета в возрасте от 23 и до 38 лет в количестве 203 человек.

Психодиагностическое исследование выполнено с помощью аппаратно-диагностического комплекса «Мультипсихометр-05» на базе лаборатории психодиагностики Тверского государственного медицинского университета. В качестве инструментария использовался многоуровневый личностный опросник (МЛО-АМ) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. Данный опросник позволяет определить способность творчески и активно адаптироваться к изменяющимся условиям среды, в которой человек находится в данный

момент. Количественно оценивались такие показатели, как адаптивные способности (АС), нервно-психическая устойчивость (НПУ), коммуникативные особенности (КО), моральная нормативность (МН). Показатели каждой шкалы варьируют между 0 и 10. Шкала «Адаптивные способности» является суммой шкал «Нервно-психическая устойчивость», «Коммуникативные особенности» и «Моральная нормативность». Более высокая оценка в шкале АС указывает на более высокий уровень адаптивности [5].

В качестве инструментария также использовалась методика определения эмоционального интеллекта Н. Холла. Данная методика предназначена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Состоит из 5 шкал: эмоциональная осведомленность (ЭО); управление своими эмоциями (УСЭ); самомотивация (САМ); эмпатия (ЭМП); распознавание эмоций других людей (РЭД). Показатели каждой шкалы варьируют от -3 до 3. Интегративный уровень эмоционального интеллекта (ИУ) определяется как сумма всех пяти шкал [2].

Результаты исследования и их обсуждение

Согласно описательным статистикам (табл. 1), показатели НПУ, КО и МН имеют средние значения: нервно-психическая устойчивость (НПУ $3,8 \pm 1,6$); коммуникативные особенности (КО $4,4 \pm 1,4$); моральная нормативность (МН $4,9 \pm 1,2$), а показатели адаптивной способности – в пределах удовлетворительной адаптации (АС $2,8 \pm 10,5$).

Таблица 1

Описательные статистики по опроснику «Адаптивность» у ординаторов

	Все обследованные, $n = 203$			
	Min.	Max.	Среднее значение	Стандартное отклонение
НПУ	1,00	8,00	3,8333	1,6224
КО	2,00	7,00	4,3889	1,3517
МН	1,00	8,00	4,8704	1,2293
АС	1,00	7,00	2,7593	1,4528

Анализ параметров шкал по опроснику «Адаптивность» показал, что низкий уровень показателей: НПУ встречается в 37 % случаев у ординаторов, КО – в 37 % случаев, МН – в 15 % случаев, АС – в 46 % случаев. Средний уровень показателей: НПУ встречается в 56 % случаев, КО – в 59 % случаев, МН – в 80 % случаев, АС – в 43 % случаев. Высокий уровень показателей: НПУ встречается в 7 % случаев, КО – в 4 %, МН – в 5 % случаев, АС – в 11 % случаев (рис. 1).

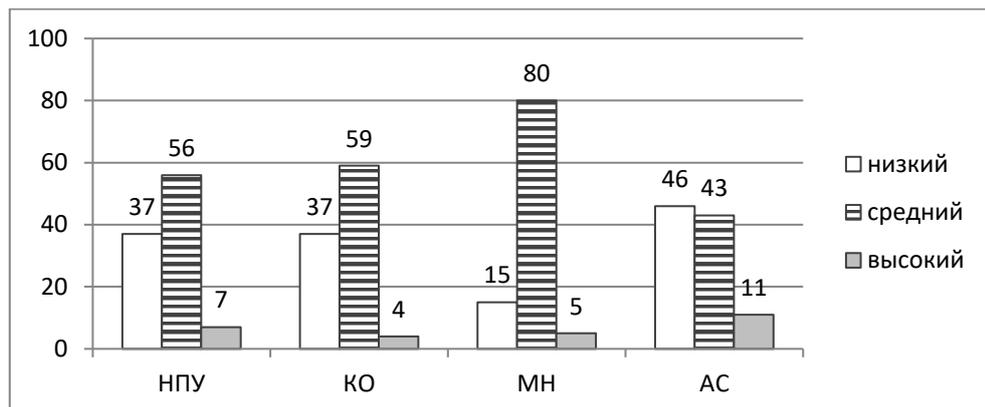


Рис. 1. Диагностика личностных адаптивных способностей по многоуровневому личностному опроснику (МЛО-АМ) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина: АС – адаптивные способности; НПУ – нервно-психическая устойчивость; КО – коммуникативные особенности; МН – моральная нормативность

Согласно описательным статистикам (табл. 2), показатели эмоциональной осведомленности и эмпатии имеют средние значения: ЭО ($7,6 \pm 5,2$); ЭМП ($7,5 \pm 6,3$); низкие показатели шкал: управление своими эмоциями (УСЭ $0,3 \pm 7,3$); самомотивация (САМ $5,1 \pm 6,6$); распознавание эмоций других людей (РЭД $7,4 \pm 5,9$); интегративный уровень эмоционального интеллекта (ИУ $28,1 \pm 21,9$).

Таблица 2

Описательные статистики показателей эмоционального интеллекта у ординаторов

	Все обследованные, $n = 203$			
	Min.	Max.	Среднее значение	Стандартное отклонение
ЭО	-7,00	19,00	7,5500	5,1697
УСЭ	-13,00	16,00	0,2667	7,2903
САМ	-10,00	18,00	5,0833	6,6212
ЭМП	-11,00	18,00	7,5333	6,3151
РЭД	-7,00	18,00	7,3833	5,8919
ИУ	-20,00	73,00	28,1000	21,8901

Анализ параметра интегративного уровня эмоционального интеллекта показал, что низкий уровень эмоционального интеллекта встречается у 71 % ординаторов, средний у 27 % ординаторов, высокий – у 2 % (рис. 2). Анализ параметра эмоциональной осведомленности показал, что низкий уровень ЭО встречается в 53 % случаев, средний – в 34 % случаев, высокий – в 13 % случаев. Анализ параметра управления своими эмоциями у ординаторов показал, что низкий уровень УСЭ встречается в 83 % случаев, средний – в 15 % случаев, высокий – в 2 % случаев. Анализ параметра самомотивации ординаторов показал, что низкий уровень САМ встречается в 32 % случаев, средний – в 60 %

случаев, высокий – в 8 % случаев. Анализ параметра эмпатии у ординаторов показал низкий уровень ЭМП в 37 % случаев, средний – в 50 % случаев, высокий – в 13 % случаев. Анализ параметра распознавания эмоций других людей у ординаторов показал низкий уровень ЭРЭД в 43 % случаев, средний – в 47 % случаев, высокий – в 10 % случаев.

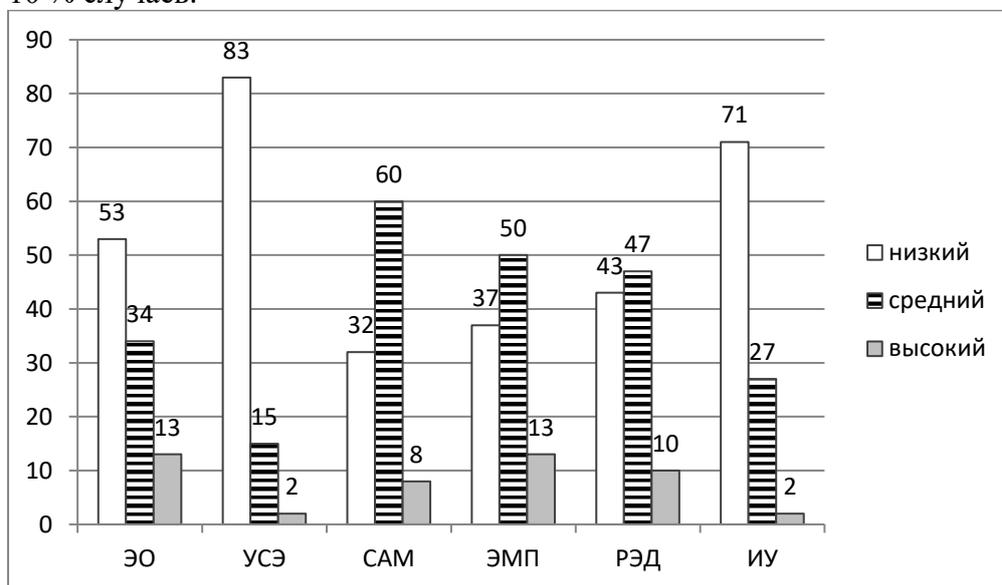


Рис. 2. Диагностика уровня эмоционального интеллекта по методике определения эмоционального интеллекта Н. Холла: ЭО – эмоциональная осведомленность; УСЭ – управление своими эмоциями; САМ – самомотивация; ЭМП – эмпатия; РЭД – распознавание эмоций других людей

Заключение

Результаты исследования показали, что высокий уровень эмоционального интеллекта был выявлен у 2 % опрошенных ординаторов, а низкий – у 71 %. Можно сказать, что способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений у ординаторов не развиты. Более того, 83 % опрошенных плохо управляют своими эмоциями. Такие люди эмоционально неотходчивы, ригидны и часто не понимают собственных эмоций.

Анализ результатов адаптивной способности показал, что ее высокий уровень был зафиксирован у 11 % ординаторов. Такие люди интегрируют многие качества, начиная с самооценки и устойчивости и заканчивая одобрением со стороны окружающих. Другими словами, это способность личности творчески и активно приспособиться к среде деятельности. Удовлетворительный уровень адаптивной способности зафиксирован у 43 % ординаторов. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные

срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий. Низкий уровень адаптивной способности был выявлен у 46 % ординаторов. Лица этой группы обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Возможны нервно-психические срывы. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Требуют наблюдения психолога.

Список литературы

1. Андреева А.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57–65.
2. Ильин Е.И. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. С. 633–634.
3. Крайторов А.Н. Эмоциональный интеллект, как интегративный феномен психологического знания в структуре социального и общего интеллекта // Научный альманах. 2017. № 4–2(30). С. 212–215.
4. Михайлова Ю.Н. Воспитательно-образовательная среда вуза как средство повышения уровня адаптивности студентов к профессиональной деятельности // Вопросы современной науки и практики. 2010. № 7–9 (30). С. 131–137.
5. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. URL: <http://www.psycademy.ru/pages/461> (дата обращения: 19.01.2020).

Об авторе:

СЛЕСАРЕНКО Людмила Александровна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, наб. Аф. Никитина, 22); e-mail: slesarenkola@yandex.ru

RESEARCH OF PERSONAL ADAPTIVE ABILITIES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ORDINATORS OF MEDICAL UNIVERSITY

L.A. Slesarenko

Tver State Technical University, Tver

The results of the study of personal adaptive abilities and emotional intelligence of residents are presented. The multi-level personal questionnaire (MLO-AM) «Adaptability» by A. G. Maklakov and S. V. Chermyanin and the method of determining the emotional intelligence of N. Hall were used as tools. The results are presented based on descriptive statistics.

Keywords: *adaptability, emotional intelligence, psychodiagnostic research.*

УДК 372.855: 37.015.3

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ЭКОЦЕНТРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

М.С. Чернятин

АНО ВО «Московский информационно-технологический университет –
Московский архитектурно-строительный институт», Москва

DOI: 10.26456/vtspyped/2020.1.080

Представлен структурно-содержательный анализ Концепции школьного географического образования в Российской Федерации; рассматриваются тенденции развития школьной географии в контексте формирования у учащихся экоцентрического сознания; отражены ключевые идеи, способствующие формированию вышеуказанного типа сознания в процессе изучения географии в школе на личностном, метапредметном и предметном уровнях.

***Ключевые слова:** экоцентрическое сознание, Концепция развития географического образования, экологическая культура, экологическая грамотность, устойчивое развитие.*

В настоящее время в связи с требованиями, продиктованными обществом, перед образованием ставится задача реализовать на практике личностно-ориентированное обучение с целью формирования у школьников целого ряда взаимообусловленных личностных качеств и достижения метапредметных результатов образовательной деятельности. Решение поставленной задачи предпринимается прежде всего средствами отдельных школьных дисциплин, в том числе при обучении географии. Одним из важнейших, на наш взгляд, личностных качеств является экоцентрическое сознание, развитие которого способствует подрастающему поколению адекватно существовать в современных условиях окружающего мира, правильной оценке своего места в нем в рамках проблемы взаимодействия человека и природы.

Так, под экоцентрическим сознанием мы понимаем один из аспектов общечеловеческого сознания, особый тип экологического сознания, выражающий особое личностное интегративное качество человека, основанное на понимании и осмыслении места человека в иерархически устроенном мире, признании равноценными и паритетными всех компонентов природы, включая человека, необходимости их коэволюционного и устойчивого развития с целью построения ноосферы [6]. Ключевой задачей настоящей работы служит анализ принятой в 2018 г. Концепции развития географического образования в Российской Федерации (далее – Концепция...) [3] в контексте формирования у учащихся названного выше типа сознания.

Как отмечается в рассматриваемом документе, обсуждаемая Концепция «представляет собой систему взглядов на базовые приоритеты, принципы, цели, задачи и основные направления развития

географического образования и просвещения в Российской Федерации, а также определяет механизмы ее реализации» [3, с. 1]. В частности, предлагаемая к реализации Концепция включает шесть основных разделов: «Общие положения», «Значение географии и географического образования в России и современном мире», «Проблемы преподавания географии», «Цель и задачи Концепции», «Основные направления реализации Концепции», «Реализация Концепции». Остановимся на их анализе в интересующем нас аспекте.

Важно подчеркнуть, что к достоинствам предлагаемой к реализации Концепции безусловно относятся: во-первых, применение в обучении школьников двух общеметодологических подходов – личностно-ориентированного и системно-деятельностного; во-вторых, акцентирование внимания на использовании в методике преподавания школьной географии современных информативно-коммуникативных технологий, активных методов и средств обучения; в-третьих, реализация самостоятельной и игровой деятельности для формирования личностных качеств каждого ученика с целью достижения метапредметных результатов образования.

К числу недостатков, выявленных в настоящем анализе, на наш взгляд, можно отнести прежде всего вопросы, касающиеся содержания школьной географии (в том числе в рамках формирования эгоцентрического сознания средствами ее содержания), а также формулировки требований к результатам ее освоения.

Так, в разделе «Общие положения» отражены основной смысл и назначение интересующей нас Концепции, ее роль для современного образования в нашей стране. Последующие разделы раскрывают основную роль географического образования на двух уровнях – теоретико-методологическом (содержательном) и методическом.

Раздел «Значение географии и географического образования в России и современном мире» посвящен не только выявлению и обоснованию роли географии как науки для общества, но и вместе с тем в нем проводится идея о том, что «географическая информация является необходимой базой для выявления и решения проблем, возникающих в процессе взаимодействия человечества с окружающей средой, включая экологические, социальные, экономические» [3, с. 1]. В соответствии с перечисленными выше положениями, ключевыми задачами географии как школьной дисциплины являются: во-первых, формирование у учащихся «экологической грамотности» [3, с. 2]; во-вторых, обеспечение подготовки кадров в сфере «прогнозирования и ликвидации последствий стихийных бедствий, экологического мониторинга, экологического менеджмента и рационального природопользования» [3, с. 2].

Как видно из сказанного, вышеуказанные задачи соответствуют одному из требований федеральных государственных образовательных

стандартов общего образования – основного и среднего (полного), а именно в необходимости формирования у школьников «основ экологической культуры» [4, 5], в качестве неотъемлемых компонентов которой, согласно положениям Концепции общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010), выступают экологическая грамотность, экологическое мышление, экологическое сознание и опыт индивидуального и группового проектирования в реализации экологически целесообразного здорового образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды в интересах устойчивого развития [2], или экологического поведения.

Надо отметить, что согласно мнению В.А. Ермоленко, Н.В. Морозовой, экологическая грамотность – это «минимально необходимая ступень в экологическом становлении человека» [1, с. 166]. Другими словами, экологическая грамотность выступает в качестве начального этапа (уровня) сформированности экологической культуры личности, ее фундаментального основания и показателя, базового уровня знаний, умений и навыков экологического характера. В то же время, на наш взгляд, экологическая культура – это аспект общечеловеческой культуры, который выступает в качестве показателя сформированности у каждого конкретного человека и общества людей в целом мировоззрения и сознания эколога-ориентированной направленности, определяемого экологическими знаниями и умениями, характером их отношения к природе (или другими словами, экологическая культура – это качественный показатель, отражающий характер мировоззрения и сознания человека, проявляющихся в его ценностно-мотивационном отношении к окружающей среде, в его поведении и деятельности). Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что экологическая культура, экологическая грамотность и экоцентрическое сознание состоят между собой в тесных взаимоотношениях и в образовательном процессе (в том числе при обучении географии) оказывают непосредственное воздействие друг на друга.

При опоре на ключевые задачи в разделе «Проблемы преподавания географии» раскрываются современные содержательные, методические, кадровые и мотивационные проблемы преподавания школьной географии. Анализ показывает, что в указанном разделе требование экологической направленности не получило четкого выражения, хотя ее наличие можно предполагать в контексте обсуждения проблемы «отсутствия географии в предметной области "Естественные науки", приводящей к утрате связи географии как синтетического предмета с науками естественнонаучного цикла и, как следствие, снижению потенциала межпредметных связей» [3, с. 3].

На основе упомянутых проблем формулируется цель и задачи современной Концепции развития географического образования. Так, в

разделе «Цель и задачи Концепции» отмечается, что цель настоящей Концепции состоит в «обеспечении соответствия системы географического образования современным потребностям личности, государства и общества» [3, с. 5], а в качестве одной из важнейших задач – «популяризация географических знаний, соответствующих современному уровню развития науки о природе, обществе и общественной практике, повышение их статуса и востребованности в практической деятельности, в духовном, патриотическом и экологическом воспитании обучающихся» [3, с. 6]. Несмотря на явные попытки формирования экологической культуры, в рассматриваемом документе отчетливо не прослеживаются признаки эгоцентрической направленности, в том числе аксиологического характера – например, понимание и осмысление иерархического устройства мира, равноценности и паритетности человека и природы, мотивация их сохранения, сосуществования и совместного (коэволюционного) развития и др.

В соответствии с целью и задачами современного школьного географического образования в разделе «Основные направления реализации Концепции» получили отражение главные тенденции развития содержания школьной географии на разных ступенях обучения: от основного общего (с опорой на начальную школу, прежде всего на содержание курса «Окружающий мир») до дополнительного образования.

Предполагается, что в Концепции на всех ступенях географического образования должны быть отражены вышеуказанные требования ФГОС ООО и ФГОС СОО, однако, как показывает анализ, на уровне основного общего образования задача формирования экологической культуры, в том числе эгоцентрического сознания, не задается (хотя ее наличие можно предполагать косвенно – путем изучения проблемы взаимодействия человека, общества и природы). Более того, в Концепции (согласно формулировкам требований) нашли весьма слабое отражение требования, касающиеся изучения природы нашей планеты как в целом, так и на разных ее уровнях: глобальном, региональном, страноведческом и локальном (например, оболочек Земли, природных зон, природы материков и океанов, природы России и ее отдельных крупных районов и регионов).

Тем не менее в Концепции к формированию у учащихся предлагаются умения и навыки личностно-ориентированного характера (например, «воспитывать чувство патриотизма, гражданского долга, глубокого понимания национальной и государственной специфики посредством актуализации содержания курса "География России", введения в систему географического образования в образовательных организациях обязательного курса (модуля) "География родного края", а также изучения этого курса в рамках внеурочной деятельности» [3, с. 6]). Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что в содержании

школьных курсов географии задачи, способствующие формированию у учащихся эгоцентрического сознания, могли получить выражение лишь в опосредованной (косвенной) форме – через применение краеведческого подхода с целью развития чувства патриотизма, любви и уважения к своей Родине, к красоте ее природы и т. п.

Надо отметить, что аналогичная ситуация прослеживается и в контексте среднего общего (причем как на базовом, так и на профильном уровнях) и дополнительного образования. Несмотря на сказанное, в Концепции получила отражение задача «формировать у обучающихся представление о наличии географических систем в природе и обществе, обеспечивать выпускников общеобразовательных организаций географическими знаниями и навыками работы с географической информацией в объеме, достаточном для... продолжения образования по направлениям профессиональной подготовки, требующим наличия достаточной базы географических знаний... (геоэкология)» [3, с. 7]. С одной стороны, можно сделать вывод о том, что обозначенное выше требование направлено на формирование у старшеклассников понимания горизонтальной связи между отдельными системами и их компонентами в границах нашей планеты (географической оболочки, природных комплексов (зональных и аazonальных) – между человеком, почвами, растениями и животными), с другой – в явном виде отсутствует какие-либо предпосылки формирования понимания соподчиненности различных иерархических рангов в природе, их взаимосвязи и отношений, складывающихся между космическими телами, геосистемами и человеком как одной из составляющих этих систем. По этой причине не представляется возможным говорить о том, что на данной ступени обучения предпринимается формирование эгоцентрического сознания. Кроме того, с целью популяризации географии в России ставится задача содействовать проведению в нашей стране «экологических акций» [3, с. 10] в рамках природоохранных мероприятий и заботы о сохранении природного наследия.

В разделе «Реализация Концепции» хотя и не отмечаются задачи экологического характера непосредственно, вместе с тем в рамках обновления географического образования проводится идея о необходимости усиления понимания взаимодействия человека и природы, существующей неразрывной связи между ними.

Таким образом, анализ содержания Концепции позволяет формулировать вывод о том, что в указанном документе ни на одной ступени географического образования задача формирования экологической культуры, а, следовательно, и эгоцентрического сознания, отчетливо не представлена. Причем по формулировкам требований, обозначенных в Концепции и предлагаемых к реализации в процессе изучения школьных курсов географии, сложно судить о попытке и

возможности формирования у учащихся исследуемого типа сознания (хотя предпосылки для этого сложились в контексте анализа проблемы связи человека и природы).

Опираясь на результаты вышеупомянутого анализа, в аспекте развития эгоцентрического сознания в качестве требований к результатам образовательной деятельности мы предлагаем формирование у школьников:

метапредметных знаний на уровне представлений: например, представление об иерархическом устройстве мира, о его системной организации – о космических (Вселенной, галактиках, звездных и планетных системах), географических (географической оболочки Земли, природных комплексах разных рангов и их компонентов), биологических, химических и физических системах; представление о равноценности и паритетности всех космических и географических систем и их компонентов и др.;

метапредметных умений: умение называть и перечислять иерархические ранги в двух направлениях – от космоса к человеку и от человека к космосу; умение обосновывать место человека в мире, целостность космических и географических систем разных иерархических рангов; умение составлять схему иерархической картины мира с целью определения, обоснования и оценки места человека как равноценного и равноправного компонента природного комплекса в иерархически устроенном мире и др.;

личностных качеств: эгоцентрические ценностные ориентации – осмысление самооценности, равноценности и паритетности человека, общества и природы, их коэволюции, значения норм и правил экологического и нравственного императивов, овладение ими; эмоционально-чувственная сфера – эмоциональная потребность во взаимодействии с природой; положительный эмоциональный фон во взаимодействии с природой и др.

Обозначенные выше требования направлены прежде всего на формирование у учащихся равноценного, равноправного, субъект-субъектного отношения к природе путем обращения внимания на свой собственный внутренний мир и отношение к самому себе, осмысления места человека в иерархическом мире, его единства и целостности, равноценности и паритетности человека, общества и природы, их коэволюции и устойчивого развития, самооценности, принципиального значения, смысла и целесообразности природы как в жизни общества, так и в жизни каждого конкретного человека.

Итак, несмотря на то что принятая к реализации Концепция четко не отражает идеи эгоцентрической направленности, в ней в явном виде прослеживается идея о необходимости развития у учащихся экологической грамотности в рамках решения проблем, связанных с

взаимодействием человека, общества и природы, рационального природопользования и др. Экологическая грамотность, состоящая в тесной связи с экоцентрическим сознанием, будет способствовать преодолению потребительского (антропоцентрического) отношения человека к природе через переоценку и переосмысление своей собственной деятельности на практике и в повседневной жизни для обеспечения устойчивого развития.

Список литературы

1. Ермоленко В.А., Морозова Н.В. Экологическая культура и ее формирование у будущих специалистов // *Пространство и время*. 2012. № 2 (8). С. 163–168.
2. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010) // *Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы*. 2012. № 2. С. 4–15.
3. Концепция развития географического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/54daf271f2cc70fc543d88114fa83250/download/723/> (Дата обращения: 19.01.2020)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2013. 48 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2013. 63 с.
6. Чернятин М.С. Эмпирический опыт реализации идеи формирования у учащихся экоцентрического сознания в процессе изучения школьной географии // *Вестн. Моск. информ.-технол. ун-та – Моск. архитект.-строи. Ин-та*. 2019. № 3. С. 87–93.

Об авторе:

ЧЕРНЯТИН Максим Сергеевич – старший преподаватель кафедры психолого-педагогических и театральных дисциплин, АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт» (129164, Москва, Волгоградский пр-т., д.32, корп. 11), e-mail: maxchernyatin@mail.ru

TRENDS IN SCHOOL GEOGRAPHICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF ECOCENTRIC CONSCIOUSNESS AMONG STUDENTS

M.S. Chernyatin

Moscow information and technological university –
Moscow architectural and construction institute, Moscow

In article presents a structural and meaningful analysis of the Concept of School Geographical Education in the Russian Federation; consideration is given to trends in the development of school geography in the context of the formation of ecocentric consciousness among pupils; key ideas contributing to the formation of the above-mentioned type of consciousness in the process of studying geography in school at the personal, metasubject and subject levels are reflected.

Keywords: *ecocentric consciousness; Concept of development of geographical education; ecological culture; ecological literacy; sustainable development.*

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.922.6

СПЕЦИФИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ УТРАТЫ БЛИЗКОГО ЧЕЛОВЕКА

О.В. Барина, А.С. Малютина

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.087

Рассматривается основное содержание понятий «саморегуляция», «эмоциональные состояния»; выявляются условия, определяющие специфику эмоциональных состояний в ситуации утраты близкого человека, и специфика переживания утраты близкого человека. Представлены результаты эмпирического исследования специфики переживания утраты близкого человека. В качестве инструментария исследования использованы: опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросанова, метод тематического анализа интервью С. Квале, опросник «Доминирующие эмоциональные состояния» Л.А. Рабинович, анкета «Принятие» А.А. Бакатова. Проведен анализ статистических данных, корреляционный анализ Спирмена. Обработка результатов производилась с помощью программы (SPSS Version), а также качественного анализа интервью.

Ключевые слова: *специфика переживания утраты, саморегуляция, эмоциональные состояния, близкий человек.*

Значимость исследования специфики переживания утраты близкого человека определяется следующими противоречиями: между важностью саморегуляции состояния человека в ходе переживания утраты для выявления психологических личностно-средовых ресурсов для более оптимальной социальной адаптации личности; между необходимостью активной позиции субъекта в преодолении трудных жизненных ситуаций и неограниченности возможностей человека, так как утрата проявляется на поведенческом, ментальном, эмоциональном, экзистенциальном уровнях; между наличием конкретных методов регулирования эмоционального состояния и необходимостью комплексного подхода к их применению; между эффективностью средств регуляции эмоционального состояния и их потенциальной неэтичностью, поскольку только полноценное переживание утраты дает возможность смотреть в будущее и надеяться на позитивные изменения, при этом устраняется зависимость горющего человека от умершего и позволяет ему установить новые социальные отношения.

Переживание потери считается самым сложным процессом в жизни человека. Именно поэтому возникает вопрос: как пережить горе и продолжать жить далее? Когда человек переживает горе, у него рушится его видение мира, это влияет на образ жизни, на его планы и будущее в

целом. И в результате переживания горя его жизнь меняется и трансформируется, меняются ценности и жизненные планы.

Ситуации утрат воспринимаются как «естественные» и растворяются в гуще жизни. В настоящее время отсутствует налаженная система оказания долговременной психологической помощи людям, потерявшим близких: нет разработанных программ по оказанию психологической помощи, специальная литература на эту тему очень малочисленна. Как нет и качественной популярной литературы, которая помогла бы понять человеку, у которого ушел близкий, что с ним происходит; отсутствует и информация о том, какого рода помощь может оказать психолог. Все это указывает на острую необходимость усиления внимания со стороны психологов к этой сфере человеческого опыта и того, за счет чего человек может регулировать свое эмоциональное состояние в период переживания утраты. В психологии горе рассматривается как «интенсивное эмоциональное состояние, сопутствующее потере кого-то (или чего-то), с кем (или с чем) у человека была глубокая эмоциональная связь».

Эмоциональные состояния представляют собой «внутренний феномен энергетической стороны переживания, которая связана с динамической сменой психических состояний и настроений человека» [2]. Эмоциональные состояния в этом случае выступают как форма активности, возникающая при невозможности достижения субъектом ведущих мотивов его жизни, крушении идеалов и ценностей и проявляющаяся в преобразовании его психологического мира, направленного на переосмысление своего существования. Это позволяет человеку в критической жизненной ситуации перенести тяжелые события, обрести осмысленность существования. Саморегуляция связана с целенаправленной деятельностью, имеет сложное системное строение и является важнейшим фактором успешной адаптации человека к изменяющимся условиям среды. Регулирующие процессы у каждого конкретного человека имеют свою специфику, свои регуляторные особенности, которые, в свою очередь, зависят от психических особенностей человека. При этом ведущую роль в процессах саморегуляции играют личностные устремления, мотивы и ценности [7].

Организация исследования

В исследовании приняли участие 43 респондента-добровольца в возрасте от 18 до 50 лет, переживших утрату близкого человека. С целью дальнейшего сравнительного анализа эмоциональных состояний в ситуации утраты проведено интервью по трём различным сценариям. Для этого было произведено деление выборки на три группы.

Основой исследования стали предположения о том, что существуют условия, определяющие специфику эмоциональных состояний в ситуации утраты близкого человека и закономерности

(способы) переживания утраты близкого человека. Для выполнения задач исследования особое значение имел тщательный подбор современного психодиагностического инструментария. Для проверки выдвинутых гипотез были подобраны следующие психодиагностические методики:

Методика «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой (опросник состоит из 46 вопросов, распределённых по 6 шкалам, которые соответствуют основным регуляторным процессам и регуляторно-личностным свойствам; часть вопросов относится к двум шкалам, так как их смысл соотносим и с личностным свойством, и с процессом; также подсчитывается общий уровень саморегуляции – интегральный показатель).

«Метод тематического анализа интервью» С. Квале, как отдельный метод качественного анализа оформился на рубеже XX–XXI вв. (в тематическом анализе особое внимание уделяется сохранению связи смысловых единиц с контекстом, что позволяет избежать утери смысловых оттенков и имплицитного (подразумеваемого) смысла, для чего практикуется многократное прочитывание текста и работа с ним как с целым, извлечение смыслов не изолированно, а в соотношении со всем, что говорится в тексте [4]. С целью дальнейшего сравнительного анализа эмоциональных состояний в ситуации утраты проведено интервью по трём различным сценариям. Испытуемым первой группы предлагается думать именно о событии утраты, продолжать его вспоминать и удерживать переживание этого события в поле внимания. Испытуемым со вторым вариантом интервью предлагается продолжать фиксироваться на событии, но также уделить внимание насущным повседневным делам. Испытуемым третьей группы предлагается отвлечься и думать о чём-то радостном, что произошло за последнее время, избегая тяжёлых воспоминаний о событии утраты. Смена когнитивного фокуса становится переменной, которая позволяет зафиксировать возможные различия в эмоциональных состояниях испытуемых [6].

Методика «Доминирующие эмоциональные состояния» Л.А. Рабинович. Опросник нацелен не на диагностику отдельных эмоций, а на выявление оптимизма/пессимизма, агрессивности, свойственного субъекту настроения и т. д., то есть склонности респондента к определённому эмоциональному фону и тем или иным устойчивым эмоциональным состояниям [3].

Анкета «Принятие» А.А. Бакатова. Предложенные вопросы в основном философско-житейского плана, получающие ответ на такие вопросы, каково прошлое, настоящее, будущее респондентов.

Результаты исследования

Для реализации задач исследования систематизируем результаты диагностики: проведем статистический анализ и исследуем средние значения данных (табл. 1).

Таблица 1

Среднестатистические показатели саморегуляции

Показатель	Мин.	Макс.	Ср. знач.	Ст. откл.
Планирование	1	8	4,89	2,423
Моделирование	0	9	5,26	2,123
Программирование	1	9	5,22	1,987
Оценивание результатов	0	7	4,96	1,506
Гибкость	0	9	5,63	2,356
Самостоятельность	0	9	4,67	2,270
Общий уровень с/р	7	37	26,19	7,606

По шкале «Планирование» среднее значение составило ($4,89 \pm 2,42$). Это средний уровень способности к планированию. Подобные результаты показывают индивидуальные особенности целеполагания, удержания целей, уровень сформированности осознанного планирования своей деятельности.

По шкале «Моделирование» средний показатель составляет ($5,26 \pm 2,12$), что соответствует среднему уровню выраженности. Данный параметр отражает индивидуальную развитость представлений человека о внешних и внутренних условиях достижения целей, что важно для ориентировки в деятельности и саморегуляции своего состояния.

По шкале «Программирование» среднее значение составило ($5,22 \pm 1,99$). Испытуемые характеризуются повышенными значениями по шкале «Программирование». Данные значения свидетельствуют о том, что у респондентов больше сформирована способность осознанно программировать свое поведение, которая выражается в обдумывании способа действий и поведения для достижения своих целей, в общей детализированности.

Показатель шкалы «Оценивание результатов» в среднем составляет ($4,96 \pm 1,5$). Это средний уровень способности к оценке результатов, которая характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки человеком самого себя и результатов своего поведения и деятельности.

Среднее значение по шкале «Гибкость» составило ($5,63 \pm 2,35$). Это умеренный уровень гибкости. Данные значения свидетельствуют о том, что респонденты отличаются большей способностью перестраивать свою систему саморегуляции в зависимости от внутренних и внешних условий. Для них характерна пластичность всех регуляторных процессов, такие люди легко могут перестраивать свои планы поведения и действий в зависимости от ситуации.

Наименьший показатель испытуемые набрали по шкале «Самостоятельность» ($4,67 \pm 2,27$). Подобные результаты свидетельствуют о пониженном уровне самостоятельности. Данная шкала характеризует степень развития регуляторной автономности. Для испытуемых с пониженным уровнем самостоятельности характерна

зависимость от мнения окружающих, склонность к подчинению, неумение разрабатывать план действий.

Общий уровень саморегуляции составил $(26,19 \pm 7,6)$. В целом по выборке это отражает достаточно высокий уровень развитости навыков саморегуляции и благоприятный прогноз по их совершенствованию.

Таблица 2

Среднестатистические показатели доминирующих эмоциональных состояний

Шкала	Мин.	Макс.	Сред.	Ст. откл.
Радость	8,000	44,000	33,833	14,275
Гнев	13,000	48,000	22,833	12,797
Страх	10,000	24,000	19,500	5,683
Печаль	8,000	44,000	18,333	13,589

Шкалы данной методики позволяют выявлять не собственно эмоции, а настроение индивида, пессимизм или оптимизм, агрессивность и прочие характеристики личности. Эта методика выявляет не эмоции в чистом виде, а склонность к той или иной эмоции, эмоциональному фону. Исходя из максимально возможного числа баллов по шкалам существует три уровня доминирующих эмоциональных состояний. Низкий уровень – от 0 до 16 баллов. Средний уровень – от 16 до 32 баллов. Высокий уровень от 32 до 48 баллов (табл.2, рис.1).

По шкале «радость» среднее значение составило $(33,833 \pm 14,275)$. Испытуемые характеризуются повышенным уровнем склонности к переживанию радости это говорит о том, что респонденты, в большей степени, испытывали чувство удовлетворения, благополучия и комфорта в ситуациях, описанных в методике.

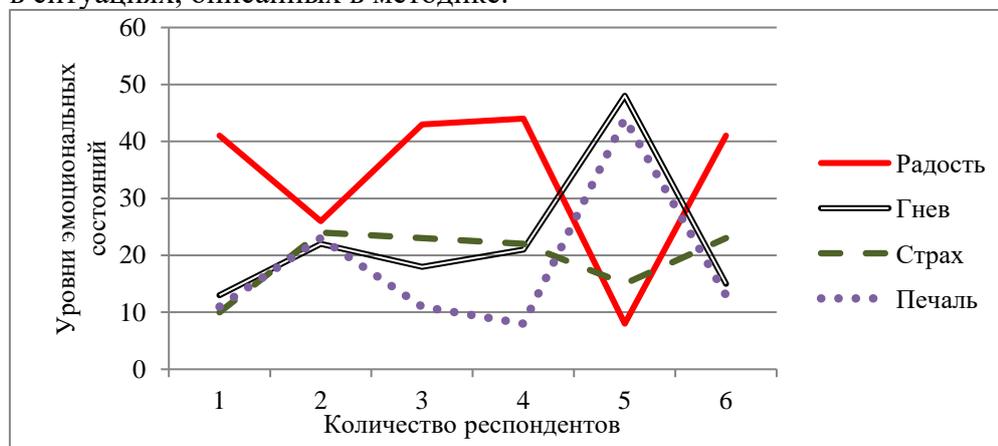


Рис. 1. Среднестатистические показатели доминирующих эмоциональных состояний

Среднее значение склонности к гневу составило $(22,833 \pm 12,797)$. Данные значения свидетельствуют о неподверженности респондентов гневным реакциям в ситуациях реальной или предполагаемой допущенной несправедливости, обмана, ошибки и прочих неопределённых и сложных ситуациях.

По шкале «Страх» среднее значение составило ($19,500 \pm 5,683$). Значения по данной шкале являются самыми однородными в группе респондентов, то есть испытуемые данной выборки реагируют на ситуации угрозы или опасности относительно схоже. Среднее значение склонности к печали составило ($18,333 \pm 13,589$) Это наименьший показатель из всех шкал методики. Подобные результаты свидетельствуют о том, что респонденты не склонны к переживанию печали в результате действительной или воображаемой утраты, которая угрожает самоуверенности, самоуважению и эмоциональной безопасности личности.



Рис. 2. Среднестатистические показатели анкеты «Принятия»

Наибольшие значения наблюдаются по вопросам: «Все, что происходит в жизни, имеет свой смысл» $2,7 \pm 0,58$ (№ 35), «Существование добра» $2,6 \pm 0,68$ (№ 30), «Моя собственная жизнь» $2,6 \pm 0,67$ (№ 20), «Я такой, какой есть сейчас (характер, способности, особенности)» $2,6 \pm 0,76$ (№ 1), «Изменчивость жизни» $2,5 \pm 0,69$ (№ 40), «Одиночество» $2,5 \pm 0,85$ (№ 34), «Мое детство» $2,5 \pm 0,72$ (№ 32), «Моя мать» $2,5 \pm 0,77$ (№ 24), при разбросе стандартного отклонения от 0,58 до 0,85. Это показывает, что респонденты полагают, что все происходящее в жизни с ее изменениями имеет свой определенный смысл, верят в наличие добра. Испытуемые принимают себя, допускают одиночество, предпочитают свое детство и маму. Между тем установлены меньшие показатели по ряду вопросов. «Болезни моих близких» $1,6 \pm 0,92$ (№ 25), «Я в старости» $1,7 \pm 0,86$ (№ 19), «Мой вес» (№ 26), «Старость» (№ 5), при $1,9 \pm 0,85$, «Моя сексуальность» $1,9 \pm 0,86$ (№ 6), «Моя старость» (№ 12), «Собственные страхи» (№ 22) при $2,0 \pm 0,88$, «Беспомощность» $2,0 \pm 1,00$ (№ 23), «Боль» $2,0 \pm 0,80$ (№ 11), при разбросе данных от 0,80 до 0,92. Полагаем, что данный перечень показывает следующее: испытуемые меньше соглашаются, внутренне противостоят с болезнями и немощью своих родных и близких, не принимают старость – как в целом, так и не представляют себя в старости, не соглашаются с собственными страхами, сексуальностью.

Помимо применения количественных методов, в исследование было включено интервью с последующим тематическим анализом ответов. Это обосновано тем, что, ограничиваясь количественными методами, исследователь теряет возможность соприкоснуться с феноменологией переживания утраты в каждом конкретном случае. При этом, анализируя качественные данные, полученные при проведении интервью, возможно также выявить заслуживающие внимания феномены и выдвинуть исследовательские вопросы для дальнейшего изучения проблемы.

Рассмотрим ответы на предложенные испытуемым вопросы интервью.

При ответе на вопрос о времени после утраты респонденты всех трех групп отмечают что переживание было неоднородным (время после утраты проходило по-разному), в основном всё же с преобладанием негативных эмоций. Некоторые отмечают, что этот период очень сложно описать словами, для некоторых окончательно не прошло, повлияло на здоровье, вплоть до инвалидности. Это свидетельствует о глубине и силе эмоциональных процессов, связанных с гореванием из-за утраты, которые могут всерьёз сказаться на течении жизни пережившего утрату.

Говоря об изменениях (внешних и внутренних), произошедших в этот период, респонденты третьей группы считают, что от скоропостижной смерти близкого человека в результате несчастного случая не ощущали переживаний, лишь удивление от скоропостижности, они пережили небольшой шок. Респонденты второй и первой групп внутренне скучали, некоторые стали меньше доверять людям, у кого-то возникали постоянные навязчивые мысли об этом человеке на фоне бессонницы. Однако у респондентов увеличился уровень ответственности и самостоятельности, появилось чувство взрослости. В бытовом плане часто также происходили соответствующие изменения, поскольку умершие родственники играли определённую роль в жизни своих близких, и после утраты оказывалось необходимым взять на себя те или иные функции.

Отвечая на вопрос о процессе, что называется гореванием, и о чувствах, сопряженных с ним, респонденты первой и второй групп, а также один респондент из третьей группы считают, что самым трудным периодом становились первые часы и дни после утраты (стадия шока), а также первые полгода-год (нормативная длительность переживания утраты близкого человека, если же оно длится дольше, то ситуация требует профессиональной помощи). Для этого периода были типичны такие чувства, как ощущение несправедливости, тоска, печаль, пустота, одиночество. Респондент третьей группы отмечает, что никаких чувств не испытывал, скорее дискомфорт от внезапности утраты.

На вопрос о том, что помогало пережить горе и что, наоборот, замедляло этот процесс, респонденты третьей группы отвечают, что ничего не угнетало, в целом жизнь шла своим чередом; что пережить горе помогло время. Между тем респондентов второй группы угнетало то, что

они плохо запомнили образ близкого человека и не могли его представить и воспроизвести. Респондентам первой группы помогала поддержка родных людей и друзей, угнетало чувство вины, а также безвозвратность. Таким образом, факторами, затруднявшими переживание, становились безвозвратность потери, недостаточно полный образ ушедшего человека, чувство вины перед ним; помогали пережить горе естественная динамика переживания и внешняя поддержка.

О том, какие усилия прилагались для того, чтобы пережить горе, респонденты первой группы рассказывают, что читали книги, посещали храм, вели дневник, занимались оформлением документации, старались как можно больше работать, наводили порядок, помогали другим людям, пошли учиться, старались посещать общественные места, стали задумываться о своем будущем, о саморазвитии. Таким образом, утрата послужила своего рода отправной точкой для того, чтобы пересмотреть свою жизнь, начать её больше ценить и внести в неё необходимые конструктивные изменения. Респонденты второй группы отмечают, что никаких усилий не прилагали. Респонденты третьей группы старались добавить больше радостных событий в свою жизнь.

Говоря о поддержке со стороны других близких или окружающих, большинство респондентов всех трех групп, ответили, что внешняя поддержка облегчала переживание. Лишь один респондент ответил, что в поддержке не нуждался, поэтому не ощущал ее. В целом такой результат подтверждает важность социальной поддержки для переживания утраты. Поддержка могла бы быть как действенной (помощь организационно, деньгами и т. п.), так и эмоциональной (присутствие рядом с горюющим, принятие и признание его чувств и права на них).

Самочувствие в настоящее время у большинства респондентов всех трех групп хорошее. Они чувствуют, что полностью пережили и отпустили ситуацию. Считают, что есть к чему стремиться в жизни. Они осознали ценность жизни (вообще и в частности), тот факт, что преодоление горя делает человека сильнее («возродиться, как феникс»), может вдохновить на некий личностный рост. Хранят память о своих близких в виде фото, памятных подарков, личных вещей и воспоминаний. Напротив, у тех респондентов, которые не предпринимали никаких собственных усилий для того, чтобы пережить горе, не отмечено внутренних и внешних изменений и улучшения самочувствия (либо оно незначительно). Они до сих пор чувствуют себя ужасно, стараются не думать об умершем и не вспоминать утрату, подавляют возникающие чувства до тех пор, пока не смогут безболезненно об этом говорить. Таким образом, горевание требует определённых усилий и смелости переживающего: встретиться со своими чувствами, признать сам факт утраты и те изменения, которые он понёс за собой. Сюда же включается и применение механизмов и навыков эмоциональной саморегуляции.

Выводы

В ходе проведения исследования по проблеме специфики переживания утраты близкого человека нами были получены результаты и сделан ряд выводов:

1. Был проведён анализ роли саморегуляции при переживании утраты: можно утверждать, что респонденты с высокими и умеренными показателями саморегуляции, прилагающие усилия для переживания утраты, быстрее адаптировались к новым условиям жизни. Постановка и достижение целей ведётся из имеющихся у них ресурсов, как внутренних, так и внешних. Они чувствуют себя хорошо, с теплотой в душе вспоминают о близких. У респондентов же с низкими показателями саморегуляции, которые не предпринимали никаких собственных усилий для того, чтобы пережить горе, не отмечено внутренних и внешних изменений. Они не готовы к самостоятельной жизни и не способны разработать план по достижению цели. Как следствие, им нужно больше времени для перестройки как отдельных аспектов, так и жизни в целом. Таким образом, очевидна достаточно весомая роль развитой саморегуляции для благоприятного прогноза переживания утраты.

2. Был проведён анализ доминирующих эмоциональных состояний. Можно утверждать, что респонденты склонны испытывать радость от нахождения решения проблемы. Они склонны испытывать чувства страха в случае опасности. Респонденты не склонны к переживанию печали в результате действительной или воображаемой утраты. Таким образом, можно предположить, что данная картина доминирующих эмоциональных состояний предполагает проявление активности субъекта в переживании утраты и поиске новых способов бытия.

3. На основании результатов по методу тематического анализа интервью были выявлены следующие условия, определяющие специфику эмоциональных состояний в ситуации утраты близкого человека: внезапность ситуации утраты; наличие неразрешённых трудностей в отношениях с ушедшим, например, затяжные конфликты с ним и, как следствие, возникновение чувства вины; наконец, необратимость, неподконтрольность (т. е. оставшийся в живых человек не может ничего изменить относительно свершившегося факта потери) и невозможность (утраченного человека невозможно полноценно заменить никем другим) – характеристики, отличающие любую ситуацию утраты близкого человека. В этой связи аспект эмоциональной саморегуляции приобретает особую важность, так как она позволяет обрести принятие ситуации утраты, встретиться со своими чувствами и пережить их, а также выстроить свою жизнь в соответствии с теми изменениями, которые повлекла за собой утрата.

4. Был проведён анализ степени принятия различных аспектов жизни, а также условий, определяющих специфику эмоционального состояния лицами, пережившими утрату. Можно утверждать, что больше

всего респонденты не принимают те аспекты своей жизни, в которых от них ничего не зависит и они не могут что-либо изменить. Даже при наличии своевременной медицинской помощи положительный исход решения проблемы не гарантирован. Перспектива развития навыков саморегуляции состоит в том, чтобы усилить способность субъекта справляться с трудными эмоциональными процессами и тем самым усилить способность к принятию, т. к. без принятия невозможно пережить утрату. Показатели принятия говорят нам о том, что респонденты с теплотой в душе вспоминают свое прошлое. Это связано с беззаботностью их детства и юности и наличием мамы рядом. Это позволяло им чувствовать себя в безопасности и быть менее тревожными при столкновении с трудностями.

Список литературы

1. Барина О.В., Джабарова О.Э, Лисичкина Ю.В. Практикум по саморегуляции в обучении. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. 137 с.
2. Вилюнас В.К. Психология эмоций: хрестоматия. СПб.: Питер. 2007. 496 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
4. Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301.
5. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. Киев: София, 2001. 320 с.
6. Магомед-Эминов М.Ш. Сравнительный анализ эффективности моделей работы с горем // Вестн. МГОУ. Сер. Психол. науки. 2014. № 4. С. 15–16.
7. Моросанова В.И. Психология саморегуляции. СПб.: Нестор-История, 2011. 468 с.

Об авторах:

БАРИНОВА Оксана Владимировна – кандидат психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29); e-mail: ox16barin@yandex.ru

МАЛЮТИНА Анастасия Сергеевна – магистрант ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29); e-mail: malutinaans@mail.ru

THE SPECIFICS OF EXPERIENCING THE LOSS OF A LOVED ONE

O.V. Barinova, A.S. Malyutina

Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow

Discusses the main content of the concept of self-regulation, emotional states reveals the conditions that determine the specifics of emotional states in a situation of loss of a loved one, and the specifics of experiencing the loss of a loved one. Presents the results of an empirical study of the specifics of experiencing the loss of a loved one. As research tools were used questionnaire «Style of self-regulation of behavior» by V.I. Morosanov, The method of thematic analysis of interviews S. Kvale, questionnaire «Dominant emotional states» L.A. Rabinovich, «Acceptance» form A.A. Bakatova. The analysis of statistical data, the Spearman correlation analysis. The results were processed using the program (SPSS Version), as well as a qualitative analysis of the interview.

Keywords *specificity of the experience of loss, self-regulation, emotional states, loved one.*

УДК 316.75

ИСКАЖЕННЫЕ КОГНИТИВНЫЕ СХЕМЫ КАК ПРИЧИНА ИРРАЦИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

А.В. Бенелли¹, Л.Н. Бенелли¹, А.Л. Рассказова²

¹Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт

²Московский городской педагогический университет

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.097

Обсуждаются проблемы понимания причин иррационального поведения личности через призму когнитивного подхода: обосновывается влияние искаженных когнитивных схем на формирование иррациональных убеждений и установок, лежащих в основе неадаптивного поведения. Описываются детерминанты поведения человека в обществе через парадигму когнитивных схем. Рассматривается возможность изучения искаженных когнитивных схем личности через выявление психологических процессов, на которых основывается восприятие и принятие человеком решений. Делается предварительный вывод о том, что иррациональное поведение имеет социально-психологическую природу, в большинстве случаев обусловлено попыткой преодоления чувства субъективного эмоционального неблагополучия и обусловлено сложившимися у личности искаженными когнитивными схемами.

Ключевые слова: *когнитивные схемы, иррациональное поведение, когнитивные модули, когнитивно-искаженные установки.*

Осмысление и принятие окружающего мира и своего места в нем обусловлено тем, как личность мыслит и какого рода суждения выносит по поводу конкретного факта или события.

Исследователи отмечают, что чаще всего когнитивная сфера личности иррационально отражает объективную действительность – в суждениях человека часто наблюдаются систематические ошибки и отклонения [5]. Данный феномен в научной практике принято обозначать термином «когнитивные искажения», которые образуют в дальнейшем устойчивые модули, называемые «когнитивные схемы».

Изучение когнитивных схем начиналось с исследований Амоса Тверски и Даниеля Канемана. В дальнейшем идея этих исследований развилась и в рамках теории когнитивного подхода А. Бека: ключевая роль в процессе выживания организма отводится умению перерабатывать информацию, в результате чего формируются некие модули поведения, то есть вырабатывается самостоятельная программа личностного поведения. Согласно когнитивному подходу, такие когнитивные модули могут быть адекватными либо неадекватными. При наличии когнитивных искажений в переработке информации формируется аномальная неадекватная программа.

Итак, *когнитивные искажения* – это закрепленные в когнитивной сфере повторяющиеся ошибочные суждения, детерминированные личностно-эмоциональными особенностями индивида, а также шаблонные

когнитивные схемы, активизирующиеся в личностно-значимых ситуациях.

Складываясь в когнитивные схемы, субъективно-оценочные искажения определяют поведение человека в обществе, из чего следует, что искаженные когнитивные схемы нередко являются причиной неверных или неточных суждений, искажённых интерпретаций и иррационального поведения в последующем опыте человека [7].

Исследователи отмечают, что одни искаженные когнитивные схемы могут быть ресурсом более эффективного функционирования личности в определённых условиях, в то время как другие искаженные когнитивные схемы представляют собой прямое следствие ограниченности возможностей человека в плане обработки информации или же отсутствия необходимых психических механизмов. Исследуя выбранную проблематику, в дальнейшем мы будем применять термин «искаженные когнитивные схемы», поскольку единичные суждения и умозаключения под воздействием личного опыта человека складываются именно в такие устойчивые личностные когнитивные конструкты, которые влияют, по сути, на жизнедеятельность личности.

Для исследователей изучение искаженных когнитивных схем личности делает возможным выявлять психологические процессы, на которых основывается восприятие и принятие человеком решений.

Специалисты отмечают, что причинами формирования искаженных когнитивных схем могут быть моральные и эмоциональные факторы, влияние социума, ограниченные возможности человеческого мозга в плане обработки информации, нарушения в обработке информации, неконтролируемый поток всевозможных мыслей в сознании (ментальный шум) [5, 9].

Исследование когнитивных схем в 60-х гг. XX в. позволило опровергнуть незыблемое на тот момент научное мнение о том, что разум – это точнейший механизм, и присущие ему ошибки – лишь следствие работы с некачественной, неполной информацией и/или в результате вмешательства эмоций в его работу.

Ученые установили, что человеческий разум не только далек от совершенства, но и сам по себе имеет ограничения, которые в обыденности люди склонны приписывать к ограничениям, обусловленным качеством и полнотой информации и эмоциональными всплесками, и на этой иррациональной основе большинство людей выстраивает устойчивые индивидуальные модели поведенческой активности [1].

Таким образом, мыслительная способность индивида может влиять и на его поведение (рис. 1).

Впервые об искаженных когнитивных схемах упоминают Амос Тверски и Даниель Канеман в 1972 г. в процессе изучения числовой грамотности людей. Учёные выявили влияние на мышление людей и принятие ими решений навязанных стереотипов. Со временем научные

изыскания Тверски и Канемана получили широкое развитие, став настоящими исследовательскими программами и выйдя за пределы психологии в научно-исследовательскую сферу других дисциплины, среди которых присутствуют даже политология и медицина. Установлено, что искаженные когнитивные схемы проявляются в более сложных, чем ощущение и восприятие, когнитивных процессах: главенствующую роль в формировании искаженных когнитивных схем играют сложные познавательные процессы, такие как мышление, память, социальный интеллект (восприятию других людей и различных групп, например, наций). Сами же искаженные когнитивные схемы в процессе исследований были разделены на категории по разным принципам [5].

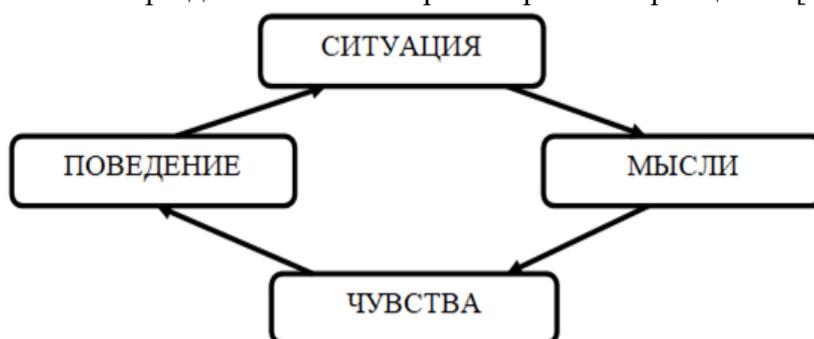


Рис. 1. Модульная схема ситуативно-поведенческой модели взаимосвязи эмоциональной и когнитивной сфер личности.

Выделяют два типа искаженных когнитивных схем: которые в большей степени характерны для социальных групп и те, что проявляются на личностном уровне. Существуют также искаженные суждения и умозаключения, связанные с индивидуальными особенностями мозга в плане восприятия, вспоминания и способности делать выводы.

При этом какие-то из искаженных когнитивных схем оказывают влияние на принятие решений, когда имеет место быть приоритетность выбора, другие проявляются благодаря неким причинно-следственным связям, третьи вообще связаны со свойствами памяти человека. Определённые искаженные когнитивные схемы могут отражать мотивацию человека, объясняя многие стереотипы и шаблоны массового сознания, а также конкретные групповые поведенческие паттерны. А посредством специальных опытов было доказано и существование искаженных когнитивных схем, связанных с обострёнными реакциями людей на определённые раздражители [2].

Основная идея когнитивного подхода А. Бека состоит в том, что ключевая роль в процессе выживания организма отводится умению перерабатывать информацию, в результате чего формируются некие модули поведения: человек выживает, получая информацию из окружающей среды, синтезируя ее и планируя действия на основе этого синтеза, то есть вырабатывая самостоятельно программу поведения.

Собственно когнитивные схемы личности, которые представляют собой базальные убеждения, начинают формироваться в детстве на основе личного опыта и идентификации со значимыми другими. Индивидуум формирует собственную Я-концепцию, концепцию других, окружающего мира и концепцию своего существования в мире. Такие схемы-концепции, или когнитивные модули, подкрепляются дальнейшим опытом человека и в свою очередь влияют на формирование других убеждений, ценностей, позиций (рис. 2) [8, 9].

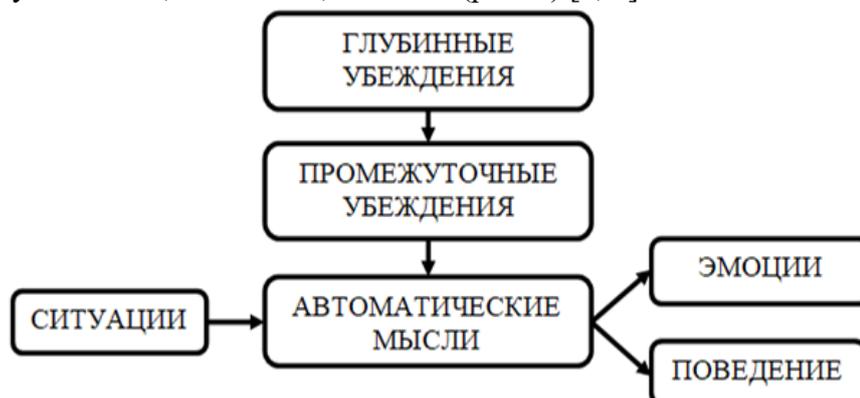


Рис. 2. Блок-схема когнитивного модуля.

Согласно когнитивному подходу, такие когнитивные модули могут быть адекватными либо неадекватными. При наличии когнитивных искажений в переработке информации формируется аномальная неадекватная программа.

Например, получив определенный опыт в некоторых жизненных ситуациях, люди начинают неадаптивно гиперболизированно переносить конкретный опыт на все последующие жизненные события, и в результате на относительно незначительные стимулы человек начинает реагировать эмоционально и поведенчески неадекватно.

В подобных случаях нормальная программа правильно воспринятых и проинтерпретированных данных заменяется «тревожной программой», «депрессивной программой», «панической программой» и т. д., формируя собственные искаженные когнитивные схемы, и человек начинает испытывать симптомы тревоги, депрессии или паники. Классическая триада неадекватных когнитивных схем при депрессии, приводящая, как следствие, к суицидальным мыслям, выглядит следующим образом: негативное представление о себе; негативный взгляд на мир; нигилистический взгляд на будущее [7].

Искаженные когнитивные схемы являются причиной ложных представлений и символаобразов и – как следствие – неадекватных эмоциональных реакций. Данные когнитивно-искаженные установки являются устойчивыми когнитивными схемами, которые становятся активными при действии специфических стимулов, стрессов или обстоятельств.

Основные личностные тенденции, обуславливающие формирование индивидуальных искаженных когнитивных схем: склонность воспринимать события с точки зрения субъективных оценок и ложной интерпретации этих событий; склонность строить умозаключения в личностно-значимых ситуациях в «черно-белых» тонах, отвергая нюансы и игнорируя нейтральное эмоциональное состояние; извлечение из контекста лишь субъективно значимой для оценки ситуации информации при полном игнорировании прочей полезной информации; тенденция использовать иррациональные бездоказательные суждения, противоречащие очевидным фактам и умозаключениям; склонность создавать иррациональные обобщения на основе единичного случая (ошибка базовой оценки); тенденция гиперболизировать значимость последствий каких-либо событий; склонность в ситуациях неопределенности, неясности или двусмысленности оглядываться на других людей и считать их действия правильными (феномен плюралистического невежества); тенденция считать свое поведение правильным в данной ситуации, если другие ведут себя подобным образом; склонность приписывать своему прошлому опыту более положительное значение, чем было в действительности; иррациональное стремление к поиску и интерпретации фактов, подтверждающих сложившуюся точку зрения на этот факт или ситуацию; иррациональная тенденция при восприятии и оценивании человека или события использовать только ту информацию, которая соответствует сложившимся стереотипам, и отбрасывать информацию, противоречащую этим стереотипам; склонность оценивать черты личности или поведенческие особенности человека сквозь призму общего впечатления от этого человека (эффект ореола); склонность воспринимать информацию о себе как правдивую и точную, если она преподносится в научном, ритуальном или магическом контексте; тенденция переоценивать свои возможности в степени влияния на результаты событий; склонность действовать вопреки мнимому ограничению как попытка обрести свободу выбора в сложившейся ситуации; тенденция объяснять свои ошибки и промахи особенностями сложившейся ситуации, чужие – совокупностью личностных черт и качеств; тенденция объяснять поведение другого человека, игнорируя влияние ситуативных факторов, одновременно преувеличивая влияние диспозиционных факторов (фундаментальная ошибка атрибуции); иррациональное стремление к преувеличению и переоценке при ожидании благоприятных событий; тенденция судить об истинности или ложности представленной аргументации на основе сложившихся личных убеждений, стереотипов и представлений; стремление использовать в решении новых проблемных ситуаций устоявшиеся стратегии прошлого опыта; тенденция рационализировать личный опыт сквозь призму

последующего знания, обуславливающая оценку событий постфактум более предсказуемыми, чем было на самом деле (ошибка хиндсайта) [8].

Мы привели в качестве примера лишь незначительную часть из имеющегося перечня личностных основ формирования искаженных когнитивных схем, описанных в научной литературе. Исследования в данной области активно осуществляются современными учеными, которые отмечают, что некоторые искаженные когнитивные схемы пересекаются друг с другом и единой общепринятой их классификации в науке не существует [6].

По мнению некоторых учёных (Хезелтона, Гигеренцера и др.), направление и содержание искаженных когнитивных схем поддаётся контролю. Для этого применяются специальные методики, рационализирующие и изменяющие имеющиеся искажения, стимулирующие человека применять особые контролируемые маневры, сходные с неконтролируемыми.

При этом проведенные исследования резюмируют: знание о наличии искаженных когнитивных схем само по себе не обуславливает того, что вследствие этого человек своевременно сможет осознать, что находится под влиянием искаженных суждений и умозаключений и автоматически избежит ошибки [4].

Так, например, инвестиционными организациями предполагается, что инвесторы будут действовать рационально, однако сами инвесторы опираются в действиях на субъективные суждения и умозаключения, составляющие искаженные когнитивные схемы – эмоциональные эффекты, стереотипы, предубеждения и т.п. Похожая тенденция наблюдается при оценке работы судов присяжных, банков, государственных структур, производственных предприятий, семейных ситуаций и т. д.

Ко всему прочему, искаженные когнитивные схемы также выражаются в том, что в общественном сознании людей сохраняются различного рода суеверия, что препятствует привитию научного взгляда на мир, которое отличается от паттернов массового сознания [3, 6].

Таким образом, можно сделать предварительный вывод о том, что иррациональное поведение имеет социально-психологическую природу и в большинстве случаев обусловлено попыткой преодоления чувства субъективного эмоционального неблагополучия и обусловлено сложившимися у личности искаженными когнитивными схемами.

Список литературы

1. Александров А.А. Психотерапия: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2004. С. 145–172 (гл. 6 «Когнитивная терапия»). 480 с.
2. Бек Аарон // Психотерапевтическая энциклопедия / под. ред. Б.Д. Карвасарского. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2000. С. 81–82. 1024 с.
3. Берно-Беллекур И.В. Социально-психологические аспекты аутодеструктивного поведения: дис. ... канд. психол. наук. СПб. 2003. 197 с.
4. Бернс Р. Я-концепция и Я-образы. Самара.: Изд. дом «Бахрах», 2003. 656 с.

5. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б. Интеграция когнитивного и психодинамического подходов на примере психотерапии соматоформных расстройств // Моск. психотерапевт. журн. 1996. № 4. С. 112–141.
6. Никитина И.В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения // Социальная и клиническая психиатрия. 2010. № 1. С. 80–85.
7. Фёдоров А.П. Когнитивно-поведенческая психотерапия. СПб.: Питер, 2002. 352 с.
8. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия // Основные направления современной психотерапии / под. ред. А.М. Боковинова. М.: Когито-центр, 2000. С. 224–267.
9. Холмогорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: Медиапратика, 2011. 480 с.

Об авторах:

БЕНЕЛЛИ Анджело Витторио – аспирант ГАУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4), преподаватель кафедры психолого-педагогических и театральные дисциплин АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт» (117342, Москва, ул. Введенского, д. 1А); e-mail: angelo.benelli@mail.ru

БЕНЕЛЛИ Лана Николаевна – доцент кафедры психолого-педагогических и театральные дисциплин, АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт» (117342, Москва, ул. Введенского, д. 1А), e-mail: lnbenelli@gmail.com

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

DISTORTED COGNITIVE PATTERNS AS THE CAUSE OF IRRATIONAL BEHAVIOR

A.V. Benelli¹, L.N. Benelli¹, A.L. Rasskazova²

¹Moscow information technology University – Moscow Institute of architecture and construction, Moscow

²Moscow city teachers' training University, Moscow

The article discusses the problems of understanding the causes of irrational behavior of a person through the prism of a cognitive approach: the influence of distorted cognitive schemes on the formation of irrational beliefs and attitudes underlying maladaptive behavior is justified. The article describes the determinants of human behavior in society through the paradigm of cognitive schemes. We consider the possibility of studying distorted cognitive patterns of the individual through the identification of psychological processes on which the perception and decision-making of a person is based. The article makes a preliminary conclusion that irrational behavior has a socio-psychological nature, in most cases it is caused by an attempt to overcome a sense of subjective emotional distress and is caused by the distorted cognitive patterns that have developed in the individual.
Keywords: *cognitive schemas, irrational behavior, cognitive modules, cognitive-distorted attitudes.*

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ СТУДЕНТАМИ ИЗ РОССИИ И СТРАН АЗИИ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ)¹

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

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва

DOI: 10.26456/vtspyped/2020.1.104

Представлен теоретический анализ основных концепций восприятия выражения лица, раскрыты теории, посвященные особенностям выражения экспрессии, закономерностям восприятия эмоций людьми, специфике интерпретации. Особое внимание уделено кросс-культурным исследованиям, раскрывающим этно-специфические особенности выражения эмоций, «феномен узнаваемости», характер реагирования на определенную экспрессию представителями различных культур, стиль визуального контакта и др. В эмпирической части раскрыты результаты верификации теоретической модели интеллектуальных оснований распознавания эмоций, выявлено общее и особенное в реализации данной модели на двух выборках студентов (России и стран Азии). Общими для выборок являются следующие компоненты модели: социально-личностный аспект структурного компонента, поведенческий аспект содержательного компонента и регуляторная функция. Специфичны для россиян: деятельностный аспект структурного компонента, когнитивный и мотивационный аспекты содержательного компонента; для студентов из стран Азии: метакогнитивный аспект содержательного компонента, динамическая составляющая, функции адаптации и антиципации. Сформулированы практические рекомендации.

Ключевые слова: интеллектуальные основания, этнопсихологические особенности, распознавание и интерпретация эмоций, экспрессия, этнофор.

Лицо, являясь отражением человека и основным источником невербальной информации, подчеркивает возраст, пол, расу, особенности характера и эмоционального состояния (В.А. Барабанщиков, 2002; А.А. Бодалев, 1983) [1,5]. Лицевая экспрессия лучше распознается целостно (мимические проявления в различных лицевых зонах). Изучение мимогенных зон (В.А. Барабанщиков, 1988; В.А. Барабанщиков, 1981) [2, 3] позволило выявить критерии, обеспечивающие эффективность считывания экспрессии: модальность, полноту проявления, локализацию.

Перечислим основные концепции восприятия выражений лица: бихевиорально-психологическая (А.А. Fridlund, 1994), самосинхронизации движений тела в межличностном взаимодействии (А. Kendon, 1990), когнитивная схема распознавания эмоций (Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин, 2000) [7], коммуникативная теория к анализу восприятия (В.А. Барабанщиков, В.Н. Носуленко, 2004) [4], представление о выражении

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 17-06-00834/17 «Интеллектуальные основания распознавания эмоций представителями разных культур».

лица как готовности к действию (N. Frijda, A. Tcherkassof, 2002) [13], линзовая модель социального восприятия (Gifford, 2004; Derry, Nahsen, 2000), нейрокультурная теория эмоций (Ekman, 2004) [11], реалистический подход к восприятию личности (Funder, 2005), теории распознавания лица (V. Bruce, A. Young, 2002, J.W. Tanaka, M. J. Farah, 2003) [10], теория диалектов (Dialect theory; Elfenbein, 2013, Elfenbein, Ambady, 2002, 2003) [12], теория дифференциальных эмоций (Изард, 2000), теория многомерного контекста выражений лица (J.A. Russel, 2002).

Восприятие лица – комплексный процесс, включающий интеллектуальные, эмоциональные и волевые компоненты. В области психологии накоплены знания о механизмах распознавания эмоций, особенностях выражения экспрессии, закономерностях восприятия эмоциональных состояний другими людьми (Барабанщиков, Носуленко, 2004; Bruce, Young, 2000; Ekman, 2004; Ekman, Rosenberg, 2005; Peterson, Rhodes, 2003; Russel, Fernandez-Dols, 2002) [15].

Особого внимания в свете нашего исследования заслуживают научные работы, посвященные первому впечатлению, связанному с другим человеком, подчеркивающие роль экспрессии в межличностных отношениях, изучающие особенности интерпретации лицевой экспрессии (Андреева, 2005; Бодалев, Васина, 2005; Лабунская, 1999; Argyle, Cook, 1976; Kenny, 1994; Moskowitz, 2005; Rytter, 1984; Schneider, Hastorf, Ellsworth, 1979) [8].

Этнопсихологические контекст изучения проблемы распознавания эмоций лежит в поле выявления кросс-культурных различий выражения эмоций, формулирования этнокультурных правил выражения эмоций, лучшего понимания экспрессии на лицах представителей своей этнической группы – «феномен узнаваемости» (Nisbeth, Massuda, 2003; D. Matsumoto, 1990; H.A. Elfenbein, N. Ambady, 2002; P.M. Walker and J.W. Tanaka, 2003) [14].

Представители различных этносов по-разному считывают эмоции, которые фокусируются в той или иной зоне лица: японцы лучше опознают сигналы из зоны глаз (M. Yuki et al., 2007), европейцы – из зоны вокруг рта и бровей, китайцы – из зоны глаз (R.E. Jack et al., 2012), американцы – из зоны рта (M. Yuki et al., 2007) [16].

Более того, в каждой культуре – свой стиль визуальных контактов. В отдельных культурах долгий взгляд может вызвать дискомфорт или – наоборот – доверие к человеку. Американцы предпочитают долгий зрительный контакт, китайцы и японцы опускают глаза при длительном взаимодействии (М.Л. Бутовская, 2004) [6]. Случайный зрительный контакт заставляет русского отвести глаза, а американца – улыбнуться (Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин, 2006) [9]. На уровне выражения и распознавания эмоций также действуют культурно-специфические механизмы. На невербальную коммуникацию влияют социокультурные,

этнопсихологические и ситуационные факторы (Т.В. Гармаева, 2009; Д. Мацумото, 2008; М. Hansen, J. Mendzheritskaya, 2013).

Специфика распознавания эмоций связана с интеллектуальными проявлениями личности, выраженными в культурном, социальном и эмоциональном интеллектах. Связь данных психологических явлений отражена в теоретической модели интеллектуальных оснований понимания экспрессии, включающей: структурные компоненты (социально-личностный, деятельностный); содержательные компоненты (когнитивный, метакогнитивный, мотивационный, поведенческий); динамические и процессуальные составляющие; функции (адаптационную, регуляторную, антиципации).

Ранее проводимые исследования позволили сформулировать условия, способствующие/затрудняющие распознавание эмоций: 1) *политические*, в которых выражается степень свободы выбора личности в обществе, а также степень идеологического давления; 2) *социально-экономические*, отражающие уровень жизни, стабильности, финансовой защищённости и незащищённости в обществе; 3) *культурно-интегративные*, которые учитывают специфику мировых интеграционных процессов и включённость личности в новую культурную среду; 4) *этно-специфические*, характеризующие специфику национальной принадлежности, открытости/закрытости этноса.

Целью нашего исследования является верификация модели интеллектуальных оснований распознавания эмоций на двух различных выборках студентов (из России и стран Азии), выявление общего и особенного в реализации данной модели.

Участники исследования

Всего в исследовании приняли участие 242 студента РУДН (Российского университета дружбы народов), из них: 70 студентов из России и 172 студента из стран Азии: 48 из Монголии, 44 из Китая, 40 из Южной Кореи и 40 из Вьетнама.

Методики исследования

Эмпирическое исследование предполагало использование четырех методик: «Эмоциональный интеллект» (разработана Д.В. Люсиным), «Шкала культурного интеллекта» (К. Эрли и С. Анга, адаптирована 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. Для оценки различий между выборками мы использовали *H*-критерий Крускала–Уоллиса для всех групп и *U*-критерий Манна–Уитни для пар групп.

Результаты и их обсуждение

Перейдем к обсуждению результатов исследования и обратимся к методике «Международная база эмоций MSFDE» (Montreal Set of Facial

Displays of Emotion by U. Hess). Статистически значимые различия наблюдаются по шкале «Распознавание страха» Ср (рос. студ.) = 101, Ср (азиат. студ.) = 130 ($U = 4567$ при $p = 0,003$), свидетельствующей о способности студентов из стран Азии лучше распознавать эмоцию страха особенно на моделях азиатского типа Ср (рос. студ.) = 83, Ср (азиат. студ.) = 137 ($U = 3302$ при $p = 0,000$), что обусловлено сложностями адаптации к новой культуре, что показано на диаграмме 1 (рис. 1). Студенты, прибывшие из азиатских стран, испытывают трудности бытового, социального, учебного и др. планов, страх и дискомфорт в ситуациях, для них новых и непривычных. Поэтому часто, объединяясь в небольшие группы, оказывают помощь друг другу в процессе взаимодействия с представителями принимающего общества. Появляющаяся на лице одного субъекта данной группы эмоция страха, стимулирует другого оказать помощь или необходимую поддержку. Для российских студентов данная эмоция не является актуальной.

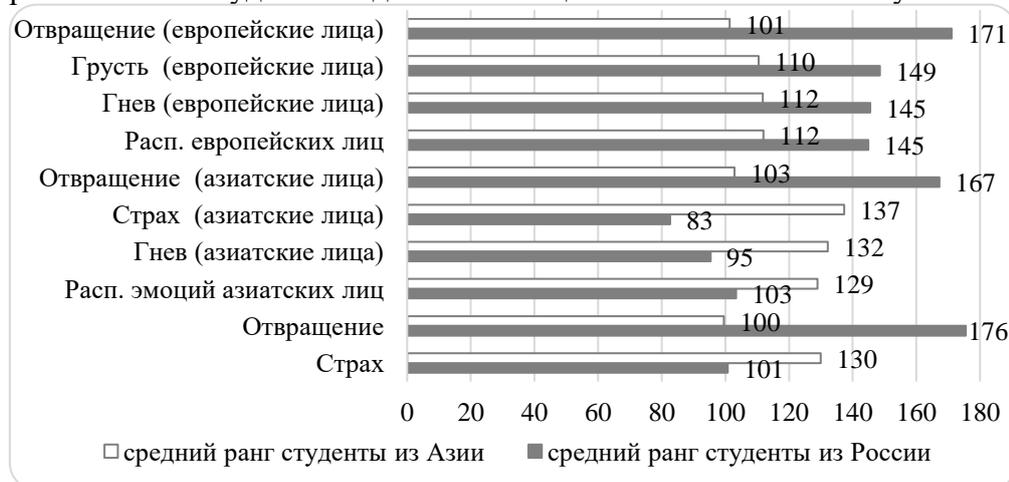


Рис. 1. Сравнение в распознавании эмоций студентами из России и стран Азии

Ранее представленные результаты исследований азиатской выборки показали, что такие эмоции, как «отвращение» и «позор», не приветствуются азиатской культурой. Данные эмоции стараются скрыть или снизить степень их проявления. Значимые различия были выявлены только по шкале «Распознавание отвращения»: Ср (рос. студ.) = 176, Ср (азиат. студ.) = 100 ($U = 2238$ при $p = 0,000$), что свидетельствует о способности россиян лучше понимать данную эмоцию, понимать связанные с ней чувства, причем как на лицах моделей азиатских Ср (рос. студ.) = 167, Ср (азиат. студ.) = 103 ($U = 2 818$ при $p = 0,000$), так и европейских Ср (рос. студ.) = 171, Ср (азиат. студ.) = 101 ($U = 2 552$ при $p = 0,000$). В российской культуре ограничения на проявление эмоции отвращения отсутствуют, поэтому студенты свободно распознают ее и реагируют в соответствии с ситуацией.

В отношении распознавания эмоции гнева прослеживается иная

тенденция. По шкале «Распознавание гнева» на азиатских лицах лучше узнают данную эмоцию студенты из стран Азии Ср (рос. студ.) = 70, Ср (азиат. студ.) = 172 ($U = 4\ 188$ при $p = 0,000$), а на лицах европейских моделей российские Ср (рос. студ.) = 145, Ср (азиат. студ.) = 112 ($U = 4\ 341$ при $p = 0,000$), что обусловлено культурно-специфическими особенностями. Степень выраженности, характер протекания и вербальное выражение этого эмоционального состояния в различных культурах разнятся. Важно учитывать также причины возникновения эмоции: там, где россиянин никак не отреагирует, у азиата может проявиться гнев, и наоборот. В основе разности поведения лежат традиции, ценности, нормы, мотивы определенного этноса. Ну и, конечно, распознавание эмоциональных состояний представителей родовой для субъекта восприятия культуры является более доступным и понятным явлением.

Обращает на себя внимание шкала «Распознавание грусти», выявившая значимые различия в распознавании данной эмоции на европейских лицах у респондентов из России и Азии Ср (рос. студ.) = 149, Ср (азиат. студ.) = 110 ($U = 4\ 124$ при $p = 0,000$). Причем статистических различий между двумя выборками при предъявлении эмоции грусти на лицах азиатских моделей выявлено не было. Состояния и переживания, связанные с грустью, характерны для российской культуры. Народные предания, стихотворные тексты, прозаические произведения русской литературы особое внимание уделяют данному состоянию. А.С. Пушкин показывает динамизм этого чувства: «Грусть-тоска меня съедает...», тем самым подчеркивая приемлемость и значимость его открытого выражения.

Интеллектуальные основания включают в себя три типа интеллекта: эмоциональный, культурный, социальный, позволяющие выявить степень выраженности тех или иных интеллектуальных проявлений у студентов из России и Азии (рис. 2).

Обратимся к сравнительному анализу шкал по методике «Эмоциональный интеллект» (ЭИ). По шкале «Понимание чужих эмоций» были обнаружены статистически значимые различия Ср (рос. студ.) = 162, Ср (азиат. студ.) = 105 ($U = 3\ 159$ при $p = 0,000$), что подчеркивает способность студентов из России лучше понимать эмоциональные состояния других людей и готовность к сочувствию и сопереживанию. В определенной степени этим обусловлены и различия по шкале «Управление чужими эмоциями» Ср (рос. студ.) = 150, Ср (азиат. студ.) = 110 ($U = 4\ 028$ при $p = 0,000$). Россиянам легче управлять эмоциями другого человека или группы людей. Однако однозначно сказать о преобладании данных способностей у российских студентов будет не совсем верно. Азиатские студенты находятся в неравных условиях с россиянами: в иной культурной, языковой, бытовой, образовательной среде, объединяясь в землячества, они находят поддержку, помощь и

сочувствие соплеменников, но с пониманием чувств людей, относящихся к другой этнической группе, у них возникают трудности.



Рис. 2. Сравнение интеллектуальных проявлений у студентов из России и стран Азии

По шкале «Управление своими эмоциями» азиатские студенты показывают более высокие результаты: Ср (рос. студ.) = 102, Ср (азиат. студ.) = 129 ($U = 4\ 657$ при $p = 0,005$), что связано готовностью студентов из стран Азии корректировать, уравнивать, сдерживать свои эмоциональные состояния, при этом не просто скрывать нежелательные эмоции от других людей, но и преобразовывать их в более приемлемые. Данный факт свидетельствует о быстрой динамике смены эмоций и способности управлять ими посредством рационального осмысленного регулирования, в отличие от шкалы «Контроль экспрессии», которая проявляется следующих формах: подавление (способность глубоко скрывать свои эмоции), маскировка (подмена одной эмоции другой), симуляция (способность воспроизвести непереживаемую эмоцию). Студенты из России более ориентированы на скрывание эмоционального состояния, чем из стран Азии Ср (рос. студ.) = 137, Ср (азиат. студ.) = 115 ($U = 4\ 906$ при $p = 0,023$), что свидетельствует о меньшей гибкости в выражении и переживании эмоциональных состояний. Отметим, что процессуальная составляющая теоретической модели интеллектуальных оснований распознавания эмоций в данном аспекте более характерна для азиатской выборки.

Переходя к общим шкалам эмоционального интеллекта и уровню его развития, отметим, что наиболее выражен он у россиян. По шкалам «Понимание эмоций» Ср (рос. студ.) = 153, Ср (азиат. студ.) = 109 ($U = 3\ 840$ при $p = 0,000$), «Управление эмоциями» Ср (рос. студ.) = 141, Ср (азиат. студ.) = 114 ($U = 4\ 661$ при $p = 0,006$), межличностный ЭИ Ср (рос.

студ.) = 162, Ср (азиат. студ.) = 105 ($U = 3\ 167$ при $p = 0,000$). Российская выборка показывает более высокие результаты, да и в целом, шкала «Эмоциональный интеллект» Ср (рос. студ.) = 154, Ср (азиат. студ.) = 108 ($U = 3773$ при $p = 0,000$) подчеркивает большую выраженность и развитость ЭИ у студентов из России. Данный факт может быть обусловлен рядом факторов: эмоциональной сдержанностью азиатской выборки, способностью управлять собственными эмоциями, особенностями аккультурации в новой для себя среде, специфичностью психодиагностического инструментария.

По методике «Шкала культурного интеллекта» (КИ) были выявлены различия по двум шкалам: «Когнитивный компонент КИ» Ср (рос. студ.) = 148, Ср (азиат. студ.) = 111 ($U = 4\ 152$ при $p = 0,000$), «Мотивационный компонент КИ» Ср (рос. студ.) = 140, Ср (азиат. студ.) = 114 ($U = 4\ 730$ при $p = 0,009$), а также представлен общий уровень «Культурного интеллекта» Ср (рос. студ.) = 139, Ср (азиат. студ.) = 114 ($U = 4\ 812$ при $p = 0,014$), подчеркивающий большую выраженность показателей по данным параметрам у студентов из России. Таким образом, на уровне знаний норм и правил, принятых в других культурах, понимания культурных особенностей, а также готовности направлять свое внимание и энергию на изучение другого этноса, особенностей его функционирования в меняющихся условиях строится модель культурного интеллекта, присущая российской выборке.

Однако следует обратить внимание и на тот факт, что по шкале «Метакогнитивный компонент КИ», хоть и не на уровне статистической значимости, а только на уровне тенденции, показатели у азиатской выборки выше, чем у российской: Ср (рос. студ.) = 116, Ср (азиат. студ.) = 124. Возможно, количественное увеличение респондентов позволит выявить статистически значимые различия. На наш взгляд, факт довольно интересный и заслуживающий внимания. Студенты из стран Азии ориентированы на выбор когнитивных стратегий, позволяющих лучше адаптироваться в инокультурной среде, подстроиться к новым условиям, понять этнические особенности принимающего общества. При этом перестройка когнитивных моделей осуществляется в процессе межкультурного взаимодействия.

Данные результаты подтверждаются показателями теста «Социальный интеллект», в частности – шкалой «История с дополнениями» Ср (рос. студ.) = 82, Ср (азиат. студ.) = 138 ($U = 3233$ при $p = 0,000$). Азиатские студенты лучше распознают специфику межличностных отношений в динамике. Они способны анализировать различные ситуации, предвидеть последствия взаимодействия, моделировать процесс коммуникации при включении в него новых участников. Благодаря рациональному выбору когнитивной стратегии поведения респонденты достраивают ситуацию общения до целостной картины, выявляя причинно-следственные связи.

Заключение

Анализ результатов эмпирического исследования позволил выявить общее и особенное в реализации теоретической модели интеллектуальных оснований распознавания эмоций респондентами из стран Азии и России.

Общими для всей выборки явились: 1) социально-личностный аспект структурного компонента модели, проявившийся в контроле и управлении своим эмоциональным состоянием в процессе взаимодействия, готовности направлять внимание на другого человека, способности находить точки соприкосновения с представителями других этносов и культур; 2) поведенческий аспект содержательного компонента, подчеркивающий необходимость грамотного выбора стратегии поведения, приемлемой для общения с представителем определенного этноса, и осознание мотивов собственных поступков; 3) регуляторная функция, отражающая способность респондентов контролировать и управлять собственными эмоциями, а в некоторых случаях и эмоциями других людей.

Обращают на себя внимание и специфические проявления.

Для студентов из России характерны: 1) деятельностный аспект структурного компонента, предполагающий готовность к межличностному, межгрупповому, кросскультурному взаимодействию, регулированию конфликтных противоречий, расширению межкультурных контактов, контроль экспрессии в ситуациях неопределенности и повышенного эмоционального напряжения; 2) когнитивный аспект содержательного компонента, включающий знания норм, традиций, ценностей представителей других культур, способность к распознаванию эмоций на лицах различных этнофоров, осознанный выбор когнитивных стратегий, приемлемых для кросскультурной коммуникации; 3) мотивационный аспект этого же компонента, отражающий готовность личности направлять свои силы на изучение и понимание другого этноса, а также устанавливать контакты с представителями различных культур.

Для студентов из стран Азии характерны: 1) метакогнитивный аспект содержательного компонента, раскрывающий способность личности подбирать эффективную когнитивную модель в процессе межкультурного взаимодействия, тем самым подстраиваясь к новым условиям и накапливая знания, полученные эмпирическим путем; 2) динамическая составляющая, показывающая степень и быстроту возникновения и смены эмоции, способность на основе рационального регулирования изменять эмоциональное состояние в учетом структуры и динамики культурного взаимодействия; 3) адаптационная функция, выявляющая способность личности адаптироваться к инокультурной среде, к ее условиям, специфическим особенностям, нормам и правилам;

4) функция антиципации, подчеркивающая способность предсказывать последствия межкультурного общения и стратегии поведения субъектов коммуникации, достраивать ситуацию взаимодействия до целостности и завершенности, при этом предугадывая возможные варианты ее развития.

На базе Российского университета дружбы народов разработаны и реализуются программы психологического сопровождения иностранных студентов к новым социокультурным условиям. В рамках данной работы проводятся билингвальные адаптационные тренинги, в которых особое внимание уделяется эффекту перцептивной адаптации к эмоциональным состояниям, развитию когнитивного компонента эмоционального и культурного интеллекта, что, в свою очередь, способствует социокультурной адаптации. Так, например, авторская тренинговая программа разработана с учетом социокультурных, возрастных и этнических особенностей иностранных студентов из стран приема: Китая, Кореи, Монголии. Тренинги направлены на формирование гибкого эмоционального реагирования, развитие эмоциональной сензитивности и эмпатии по отношению к представителям другой культуры. Задачами индивидуальной и групповой работы со студентами из стран Азии являются: определение уровня эмоционального и культурного интеллекта как оснований успешного распознавания эмоций; помощь в понимании культурных различий и универсалий в распознавании, выражении базовых эмоций; обучение навыкам распознавания общекультурных и культурно-специфических особенностей проявления эмоций.

Список литературы

1. Барабанщиков В.А. Восприятие экспрессии лица. Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002. С. 221–270.
2. Барабанщиков В.А., Малкова Т.Н. Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимических проявлений // *Вопр. психол.* 1988. № 5. С. 131–140.
3. Барабанщиков В.А., Малкова Т.Н. Исследование восприятия эмоционального состояния человека по выражению лица // *Проблемы общения в психологии.* М.: Наука, 1981. С. 121–132.
4. Барабанщиков В.А., Носуленко В.Н. Системность. Восприятие. Общение. М.: ИП РАН, 2004. 480 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983.
6. Бутовская М.Л. Язык тела: природа и культура (эволюционные и кросс-культурные основы невербальной коммуникации человека). М.: 2004. 437 с.
7. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // *Вопросы психологии.* 2000. № 5. С. 38–47.
8. Лабунская В.А. Невербальное выражение личности. Р. н/Д.: Феникс, 2009.
9. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта; Наука, 2006. 238 с.
10. Bruce V., Young A. In the eye of beholder. The science of face perception. N.Y.: Oxford University Press, 2002. 304 p.
11. Ekman P. Emotions revealed. N.Y.: An owl Book, 2004. 274 p.
12. Elfenbein H.A. Nonverbal dialects and accents in facial expressions of emotion // *Emotion*

- review. 2013. 5 (1). P. 90–96.
13. Frijda N., Tcherkassof A. Facial expression as modes of action readiness // eds. Russell J.A., Fernandez-Dolz J.M. // *The psychology of facial expression*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. P. 78–102.
 14. Matsumoto D. Cultural similarities and differences in display rules. *Motivation and emotion*. 1990. 14 (3). P. 195–214.
 15. Russell J.A. Reading emotion from and into faces: Resurrecting a dimensional-contextual perspective / eds. J.A. Russell, J.M. Fernandez-Doles // *The Psychology of facial expression*. Cambridge: Cambridge University Press. 2002. P. 295–320.
 16. Yuki M., Maddux W. W, Masuda T. Are the windows to the soul the same in the East and West? Cultural differences in using the eyes and mouth as cues to recognize emotions in Japan and the United States // *J. of Experimental Social Psychology*. 2007. 43(2). P. 303-311.

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

СУНГУРОВА Нина Львовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6); e-mail: sungurovanl@mail.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

**FEATURES OF EMOTION RECOGNITION
BY STUDENTS FROM RUSSIA AND ASIAN COUNTRIES
(Intellectual foundations)**

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

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Presents a theoretical analysis of psychological concepts of facial perception of emotions, reveals theories of emotion expression, laws of emotion perception and features of its interpretation. Special attention is paid to cross-cultural studies that reveal the ethno-specific features of expression, «phenomenon of recognition», the nature of the response to a specific expression of different cultures, styles of eye contact, etc. Empirical part reveals the results of the verification of the theoretical model of the intellectual foundations of emotion recognition, identifies common and particular aspects in the implementation of this model on two samples of students (from Russia and Asia). Both samples have common components: social-personal aspect of the structural component, behavioral aspect of the meaningful component and regulation function. Specific for Russian students are the activity aspect of the structural component, cognitive and motivational aspects of the meaningful component. Specific for students from Asian countries are the metacognitive aspect of the meaningful component, the dynamic component, the functions of adaptation and anticipation. The article also contains practical recommendations.

Keywords: *intellectual foundations, ethno-specific features, ethno-psychological features, emotion recognition, emotion interpretation, expression, ethnophores.*

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 339.138:159.99

СТИЛЬ РУКОВОДСТВА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ

О.В Милюкова, Ю.Ю. Чечурова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь
DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.114

Представлен теоретический анализ основ и эмпирическое изучение стиля руководства как факторы психологической и экономической эффективности профессиональной деятельности менеджеров по продажам банковских услуг. Доказана важность использования производственно-командного и социального стиля управления, где руководитель имеет направленность в своей деятельности и на потребности сотрудников, и на организационные задачи.

Ключевые слова: *стиль руководства, интегральная удовлетворенность трудом, профессиональная деятельность, психологическая и экономическая эффективность.*

С развитием рыночных отношений в современной России, особенно актуальными становятся вопросы изучения факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности сотрудников разного рода предприятий и организаций. На протяжении многих лет психологическая наука по данной проблематике дополняется новыми интересными фактами, но на современном этапе к эффективности управленческой деятельности предъявляются всё большие требования. В этой связи важное значение приобретает изучение стиля руководства как фактора, способствующего экономической и психологической эффективности профессиональной деятельности менеджеров среднего звена, что является основополагающим для успешного организационного развития. Необходимость в проведении такого рода исследований обусловлена высокой значимостью, что и определило его цель.

Само понятие эффективности (от лат. *effectivus* – действенный, дающий определенный результат) рассматривается практически во всех направлениях научного знания: от юриспруденции и экономики до психологии и философии. В сфере практической психологии управления кадрами эффективность понимается с точки зрения совершенствования всех составляющих профессиональной деятельности: способностей сотрудников, внутреннего климата организации, результатов деятельности, отношений с клиентами и поставщиками и т. д. [1, с. 267–268]. Ю.Р. Бондаренко, Дж.Л. Гибсон, Дж. Иванцевич, Г. Минцберг и др. рассматривают эффективность как способность: 1) к адаптации, развитию и выживанию; 2) к обеспечению внутренней согласованности и возможности

воздействовать на внешнюю среду; 3) к использованию окружающей среды для достижения своих целей. Эффективность деятельности группы можно оценить при наличии количественных или качественных критериев как оснований для определения соотношений достигнутого и запланированного [3].

Существует большое количество критериев, по которым можно провести оценку эффективности. Исследователи в области психологии труда, как правило, объединяют их в две большие группы, выделяя при этом два показателя: 1) продуктивность как экономический критерий в виде разницы между выручкой от реализации и себестоимостью продукта, учет прибыльности и убыточности; 2) удовлетворенность (трудом, взаимоотношениями с коллегами и руководством, принадлежностью к группе и т. д.) как «результат оценки своей работы, позволяющей достичь определенных ценностей, связанных с работой, при условии, что эти ценности дают возможность удовлетворить потребности индивида» [8, с. 118].

Оценка экономической эффективности работы отдела продаж в организации происходит с помощью KPI (Key Performance Indicators) – системы признаков оценки результативности и эффективности действий персонала, реализации управленческих функций, производственных, научно-технических и других процессов в организации [5].

Психологическая эффективность организации является маркером управленческой деятельности руководителя в отношении своих подчиненных и может рассматриваться в показателях удовлетворенности трудовой деятельностью. Часть авторов рассматривают вышеозначенные показатели в прикладном ключе и предлагают использовать их как объективный маркер мотивации сотрудников, текучести кадров, общей производительности труда.

Другие авторы описывают удовлетворенность трудом с точки зрения субъективного психологического показателя успешности и эффективности профессиональной совместной деятельности группы. Такое понимание включает в себя оптимальную реализацию управленческих функций, подбор и расстановку кадрового состава, организационное целеполагание, уровень лояльности и преданности персонала организации, горизонтальное и вертикальное коммуникативное взаимодействие и многое другое.

Но, по общему признанию, удовлетворенность трудом относится к числу основных и наиболее важных субъективных факторов профессиональной деятельности [6].

К одному из показателей удовлетворенности трудом относят взаимоотношения с руководителем. Эффективный руководитель организует, координирует и контролирует полный объем профессиональной деятельности, тем самым воздействуя на каждого сотрудника в отдельности и взаимодействие между ними. Таким образом, стиль руководства – это детерминирующий фактор удовлетворенности трудом

сотрудников в организации. Умение руководителя использовать разные стили в зависимости от конкретной ситуации является «важным условием успешного управления коллективом и создания в нем обстановки, способствующей повышению удовлетворенности трудом» [4, с. 232].

Комплексная оценка, включающая учет психологических и экономических показателей, может осуществляться только в случае учета объективных и субъективных факторов, где к последним многие авторы относят и эффективный стиль руководства [7].

Управленческая системная теория Роберта Блейка говорит о разделении всей области деятельности руководителя на две составляющие: управление организационными процессами и руководство сотрудниками. Автор отмечает, что выделенные составляющие должны рассматриваться как целостный взаимосвязанный процесс с едиными целями [2, с. 155–162].

Таким образом, актуальность рассмотрения данной темы остается открытой, изучение вопроса поможет расширить научные представления о взаимодействии стиля управления и эффективности профессиональной деятельности в современных рыночных условиях.

В настоящем исследовании проверялось предположение о том, что стиль руководства как устойчивый комплекс черт руководителя, проявляющийся в его отношениях с подчиненными в процессе достижения производственных целей, влияет на показатели психологической и экономической эффективности деятельности менеджеров по продажам.

В исследовании приняли участие 97 человек, руководителей и сотрудников филиалов Сбербанка. Для реализации поставленных задач основная выборка была разделена на 8 групп: первая – руководители отделов (7 руководителей отделов продаж) и 7 отделов подчиненных (менеджеров по продажам банковских услуг), в зависимости от закрепленности за руководителем.

В ходе проведения эмпирического исследования были использованы следующие психодиагностические методики: методика «Управленческая решетка Блейка–Моутона»; методика «Интегральная удовлетворенность трудом».

В результате диагностики было выявлено, что среди руководителей только руководитель второго отдела (на управленческой решетке занимает позицию 4.5) близок к «золотой середине», то есть использует *производственно-командное управление*. Он находит баланс эффективности и хорошего морального настроения, что необходимо для эффективного управления. Руководитель третьего отдела занимает позицию 3.7 на решетке, что соответствует *социальному типу руководства* и характеризуется высокой направленностью на сотрудников и низкой – на задачу. Опирается на хорошие теплые взаимоотношения внутри коллектива, но мало уделяет внимания выполнению планов и

производственных задач. Руководители первого (позиция 3.3), четвертого (4.3), пятого (4.2) и седьмого отделов (3.3) характеризуются низкой направленностью и на задачу, и на взаимоотношения с сотрудниками и относятся скорее к *примитивному типу* руководителей. Руководители шестого отдела занимают среднюю позицию между *примитивным, авторитарным и производственно-командным* типом (5.3), ориентированы на задачу и имеют слабую ориентацию на сотрудников.

Анализ экономической эффективности проводился на основании предоставленных документов, а именно – служебных записок с утвержденным объемом продаж и планом реализации продукции компании, а также отчетов по ежемесячным бонусам за КРІ менеджера по продажам, куда включены следующие показатели: маржинальный доход, удержание постоянных клиентов, привлечение новых клиентов, наличие обязательного (ходового) ассортимента. За 2019 г. были получены следующие показатели эффективности работы групп (табл. 1).

Таблица 1

Показатели экономической эффективности по итогам I квартала 2019 г.

	Выполнение плана продаж отделами						
	1	2	3	4	5	6	7
Показатель выполнения плана продаж, %	95	108	98	90	89	96	87

В своем исследовании удовлетворенность работой мы рассматриваем как один из социальных и психологических показателей эффективности профессиональной деятельности производственного коллектива. Было выявлено следующее (табл. 2).

Таблица 2

Показатели удовлетворенности трудом сотрудников разных отделов

Показатели удовлетворенности трудом	Средние значения показателей удовлетворенности трудом сотрудников отделов						
	1	2	3	4	5	6	7
Интерес к работе	3,81	4,33	4,70	3,83	4,00	4,29	3,88
Удовлетворенность достижениями в работе	2,86	3,33	3,50	3,75	3,19	3,71	3,13
Удовлетворенность отношениями с сотрудниками	4,95	4,89	4,00	4,50	4,13	4,14	3,88
Удовлетворенность отношениями с руководством	3,10	3,67	3,80	3,50	3,44	3,43	2,75
Уровень притязаний в профессиональной сфере	2,14	2,22	2,80	2,50	1,75	2,36	1,75
Предпочтение работы высокому заработку	2,00	2,33	1,90	2,30	2,31	2,00	2,13
Удовлетворенность условиями труда	2,86	2,33	2,60	2,50	2,13	2,71	2,71
Профессиональная ответственность	1,10	1,00	1,20	1,33	1,00	1,14	1,00
Общая удовлетворенность трудом	18,36	16,97	19,5	19,08	17,88	19,21	16,75

В ходе исследования было выявлено, что общая удовлетворенность трудом ($m = 28$) имеет самые высокие показатели в отделе № 3 ($m = 19,5$). Следует отметить, что особенности стиля руководства 3-м отделом способствуют лучшей удовлетворенности отношениями с руководством ($m = 3,8$), уровню притязаний в профессиональной сфере ($m = 2,8$) и высокому интересу к работе ($m = 4,7$) по сравнению с остальными отделами. Важно обратить внимание, что при производственно-командном управлении во втором отделе наиболее высокими показателями оказались удовлетворенность отношениями с сотрудниками ($m = 4,89$), предпочтение работы высокому заработку ($m = 2,33$), а также, как видно из табл. 1, самыми высокими показателями выполнения плана продаж.

В целях подтверждения выдвинутой гипотезы нами использовался критерий Хи-квадрат непараметрического критерия Краскела–Уоллеса, в результате было выявлено, что отдел с производственно-командным управлением отличается удовлетворенностью отношениями с сотрудниками ($\chi^2 = 5,677, p = 0,50$) и руководством ($\chi^2 = 5,745, p = 0,051$), а также предпочтением работы высокому заработку ($\chi^2 = 7,361, p = 0,013$).

При социальном руководстве выявлены значимые различия по параметру «интерес к работе» ($\chi^2 = 6,614, p = 0,049$), «удовлетворенность отношениями с руководством» ($\chi^2 = 6,731, p = 0,045$), «общая удовлетворенность трудом» ($\chi^2 = 7,625, p = 0,038$) и экономической эффективностью ($\chi^2 = 8,365, p = 0,022$).

Не установлены различия в стилях руководства по таким показателям, как уровень притязаний в профессиональной сфере, удовлетворенность условиями труда и профессиональная ответственность.

Далее в целях выявления особенностей детерминации стиля руководства от показателей экономической эффективности и удовлетворенности трудом был проведен корреляционный анализ в каждой группе. Так, в отделе с производственно-командным руководством выявлена взаимосвязь между экономическими показателями работы и такими шкалами удовлетворенности трудом, как интерес к работе ($r = 0,242, p < 0,05$) по принципу прямой связи, то есть с ростом интереса к работе повышается экономический показатель эффективности, выполняются планы продаж и другие производственные задачи; уровень притязаний в профессиональной деятельности ($r = 0,223, p < 0,05$) по принципу прямой связи; общая удовлетворенность трудом ($r = 0,308, p < 0,05$) по принципу прямой связи. Внутри других групп корреляционных взаимосвязей выявлено не было.

Таким образом, психологическая и экономическая продуктивность отделов во многом определяются стилем руководства, интересом к работе и уровнем притязаний в профессиональной сфере. Кроме того, между экономической и психологической эффективностью существует

взаимодополняемость. Достижение баланса интересов психологической и экономической успешности представляет собой одну из центральных проблем управления персоналом банка. От объективности и точности оценки эффективности управления персоналом во многом зависит эффективность работы по ключевым показателям, что ведет к непосредственной цели любого коммерческого банка – увеличению прибыли.

Список литературы

1. Армстронг М. Стратегическое управление человеческими ресурсами. М.: ИНФРА-М, 2002. С. 267–268.
2. Блейк Р., Моутон Дж. Научные методы управления. Киев: Наукова думка, 1990. 247 с.
3. Бондаренко Ю.Р. Методологические подходы к оценке эффективности деятельности некоммерческих организаций в новых социально-экономических условиях // Сб. науч. тр. СевКавГТУ. Сер. Экономика. 2005. № 1. С. 25–31.
4. Карпов В.В. Стиль руководства в малых группах и его связь с мотивацией и социально-психологическим климатом // Вестн. СПб. ун-та МВД России. 2008. № 3. С. 230–234.
5. Корюкина Ю.А., Пивнёва К.С., Самохвалова С.М. Ключевые показатели эффективности деятельности (KPI) как средство реализации стратегии компании, контроля и мотивации персонала // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2010. № 6. С. 256–258.
6. Крамаренко И.В. Удовлетворенность трудом в организации: профессиографический подход // Вестн. ГУУ. 2014. № 4. С. 203–205.
7. Овчаров А.А. Эффективность организации // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. 2007. № 3. С. 5–20.
8. Locke E.A. Motivation through conscious goal setting. Cambridge. 1996. 167 p.

Об авторах:

МИЛЮКОВА Ольга Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, Тверь, наб. Афанасия Никитина, 22); e-mail: Molga.77@mail.ru

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

LEADERSHIP STYLE AS A FACTOR IN THE PROFESSIONAL PERFORMANCE OF SALES MANAGERS

O.V. Milyukova, Yu.Yu. Chechurova

Tver State Technical University, Tver

The article presents theoretical analysis of the basics and empirical study of the style of management as a factor of psychological and economic efficiency of professional activity of sales managers of banking services. The importance of the use of production-command and social management style has been proved, where the manager has a focus in his/her activities both on the needs of employees and on organizational tasks.

Keywords: *leadership style, integral job satisfaction, professional activities, psychological and economic efficiency.*

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.4

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА СТРУКТУР ИНТЕГРАТИВНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

С.М. Ветвицкая¹, О.А. Кухтарева², Л.В. Логвиненко³

¹ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», филиал в г. Минеральные Воды

²ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», филиал в г. Пятигорске

³АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», Северо-Кавказский институт (филиал), г. Минеральные Воды

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.120

Представлен сравнительный анализ результатов научных исследований в области интегративной индивидуальности (ИИ) различных этнических групп с целью выявления особенностей этнопсихологических проявлений. Рассматривались пятьдесят показателей ИИ, проявляющихся на четырех её уровнях: нейродинамическом, психодинамическом, личностном и социально-психологическом. Факторный анализ в структурах ИИ различных этносов показал, что в процессе возрастного развития от младшего к более старшему возрасту наблюдается существенное изменение факторных структур во всех этнических общностях. Анализ факторных комплексов различных этносов позволил сделать вывод, что рассмотренные показатели ИИ в каждом из факторных образований складываются в своеобразную систему компонентов – определенный тип проявления этнических особенностей.

Ключевые слова: *интегративная индивидуальность, этнопсихологические проявления, возрастная динамика, этнос, этнические особенности.*

В условиях стремительных и радикальных преобразований в обществе, в котором проживает многонациональный народ, происходят большие изменения, в том числе и в этническом сознании. Этнические проблемы вышли в число наиболее острых, требующих осмысления и изучения. Актуальность данной проблемы обусловлена еще и тем, что происходящие в обществе перемены требуют учитывать роль этнических особенностей и межнациональных отношений. Как известно, Северный Кавказ – это стратегически важный регион, спокойствие и стабильность которого является в некоторой степени гарантом целостности Российского государства, в связи с чем изучение психологических особенностей этносов Кавказа является востребованным, в том числе и на основе интегративного подхода.

На современном этапе интегративная индивидуальность изучается в аспекте различных вариаций зависимости от человеческого фактора, от особенностей взаимодействия внутренней и внешней детерминации, а также от этнической принадлежности.

Целью данной работы является выявление особенностей

этнопсихологических проявлений у представителей различных этнических групп.

Методами исследования проблемы стали: теоретический анализ литературы, метод сравнительного анализа результатов научных исследований Ю.В. Павличенко – исследование структуры интегральной индивидуальности (ИИ) студентов разной этнической принадлежности и разных возрастных групп [5], исследование этнических структур ИИ подростков и юношей (Ф.О. Семенова) [6]; исследование этнических структур индивидуальности старшеклассников (С.М. Ветвицкая) [2]; интегративное исследование психологии пологендерного развития человека (Л.В. Мищенко) [3, 4]. Рассматривались 50 показателей ИИ, проявляющихся на четырех её уровнях: нейродинамическом, психодинамическом, личностном и социально-психологическом.

Результаты вышеуказанных научных исследований показали, что факторный анализ в структурах интегративной индивидуальности различных этносов извлёк факторные образования и выявил следующее: в процессе возрастного развития от младшего возраста к более старшему возрастному периоду наблюдается существенное изменение факторных структур во всех этнических общностях. Рассмотрим данный вывод по каждой выборке испытуемых отдельно.

Распределение уровней ИИ в структуре I, II и III факторов в мужских и женских группах русской выборки отдельно по возрастам представлено в табл. 1.

Таблица 1

Факторный анализ в русской выборке

Факторы	Определяющие уровни ИИ в структуре фактора				
	Подростковый возраст (14–15 лет)	Юношеский возраст (16–17 лет)	Студенты 1-го курса вуза	Студенты 5-го курса вуза	
I	Муж. гр.	Л	НД	НД	Л
	Жен. гр.	НД	НД	ПД	НД
II	Муж. гр.	ПФ	ПФ	П	СЛ
	Жен. гр.	Л	Л	СП	ПД
III	Муж. гр.	Л	Л	НД	СП
	Жен. гр.	СП	ПД	СП	НД

Примечание: Л – личностный; П – психологический; СЛ – социально-личностный; СП – социально-психологический; ПД – психодинамический; ПФ – психофизиологический; НД – нейродинамический.

Первый фактор у русских подростков 14–15-летнего возраста складывается по линии «личность – социально-психологический блок – организм – темперамент», где личностный уровень выполняет ведущую роль. У школьников 16–17-летнего возраста фактор I образован по линии «организм – личность – социально-психологический блок – темперамент», в котором доминирует нейродинамический уровень. У первокурсников вуза в факторе I складывается линия «организм – личность –

темперамент», доминирующее положение занимает нейродинамический уровень. У пятикурсников фактор I организуется в связке «личность – социально-психологический уровень – организм – темперамент», доминирующее положение занимает личностный уровень. В целом это «личностно-социальный» фактор, судя по вкладу этих уровней в структуру фактора I. Во втором факторе у школьников 14–15-летнего возраста складывается линия «социально-психологический уровень – организм – личность – темперамент», у детей 16–17-летнего возраста в связке «организм – темперамент – личность», и у подростков, и у юношей русской выборки доминирующее положение в факторе II занимает психофизиологический уровень. У первокурсников и студентов-выпускников вуза формируется линия «социально-психологический блок – личность – темперамент», в целом это «социально-личностный» фактор, судя по вкладу уровней в структуру фактора II. Третий фактор у школьников 14–15-летнего возраста складывается «темперамент – личность – социально-психологический уровень», где темперамент является определяющим. У старшеклассников фактор III складывается по линии «личность – социально-психологический блок – темперамент», где ведущая роль отводится личностному уровню. У первокурсников показатели складываются по линии «организм – социально-психологический уровень – личность – темперамент», где нейродинамическому уровню отводится определяющая роль. У выпускников вуза третий фактор формируется по линии «социально-психологический уровень – личность – темперамент», социально-психологический уровень является доминирующим.

Таким образом, в русских группах мужской выборки от подросткового возраста до возраста выпусков вуза происходит реконструкция факторов. В подростковом возрасте факторы I и II, являясь социальными, становятся природными в юношеском возрасте. И наоборот, фактор III из природного переходит в социальный. На первом курсе обучения в вузе фактор I остаётся природным; фактор II снова переходит в разряд социальных; фактор III становится природным. У студентов выпускного курса все факторы становятся социальными. У девочек в русской женской выборке с возрастом происходит следующая реконструкция факторов. Фактор I у девочек 14–15 лет, являясь природным, остаётся и в других возрастных группах так же природным. Фактор II у девочек 14–15 лет, у девушек 16–17 лет и у студенток на первом курсе обучения в вузе является социальным, а на выпускном курсе – природным. Фактор III у школьниц 14–15 лет является социальным, но в группе школьниц 16–17 лет фактор становится природным; у первокурсниц снова переходит в социальную сферу, а на выпускном курсе фактор III становится природным. Таким образом, структура интегральной индивидуальности в мужских и женских

группах русских имеет уникальное образование, которое с возрастом преобразуется, оставаясь уникальным. В извлеченных факторах выявлена альтернативная реконструкция.

Рассмотрим распределение определяющих уровней ИИ в структуре I, II и III факторов в мужских и женских группах карачаевской выборки отдельно по возрастам, представленное в табл. 2.

Таблица 2

Факторный анализ в карачаевской выборке

Факторы		Определяющие уровни ИИ в структуре фактора			
		Подростковый возраст (14–15 лет)	Юношеский возраст (16–17 лет)	Студенты 1-го курса вуза	Студенты 5-го курса вуза
I	Муж. гр.	ПД	СП	НД	Л
	Жен. гр.	НД	НД	СП	Л
II	Муж. гр.	СП	ПД	ПД	НД
	Жен. гр.	ПД	НД	СП	СП
III	Муж. гр.	СП	НД	ПД	ПД
	Жен. гр.	ПД	СП	СП	СП

В карачаевской группе зафиксированы следующие возрастные изменения. У подростков фактор I конструируется по линии «темперамент (доминирующий уровень) – организм – социально-психологический уровень». Второй фактор складывается в связке «социально-психологический уровень – темперамент – личность», где доминирующим является социально-психологический уровень. У старшеклассников (16–17 лет) фактор I конструируется по линии «социально-психологический уровень – личность – темперамент», в факторе II у старшеклассников определяющим уровнем становится темперамент, а фактор III складывается в связке «организм – социально-психологический уровень – темперамент – личность». У студентов первого курса фактор I конструируется в связке «организм – социально-психологический уровень – личность», а фактор II – «темперамент – личность», фактор III конструируется по линии «темперамент – социально-психологический уровень – личность». У студентов пятого курса вуза фактор I складывается по линии «личность – организм – социально-психологический уровень», фактор II конструируется в связке «организм – личность», фактор III – «темперамент – социально-психологический блок – личность». Таким образом, фактор I у студентов первого курса вновь становится природным, а на выпускном курсе – социальным. Факторы II и III у студентов первого и выпускного курсов остаются природными.

В группе девочек 14–15 лет карачаевской выборки фактор I выстроен по линии «темперамент – личность – организм – социально-психологический блок», фактор II – формируется в связке – «темперамент – личность – социально-психологический уровень»,

фактор III выстроен по линии «темперамент – личность – социально-психологический уровень». У 16–17-летних школьниц фактор I формируется по линии «организм – темперамент – личность», фактор II – по линии «темперамент (проявляется ведущая функция) – организм – личность», в III факторе связка «социально-психологический блок (определяется ключевой уровень) – темперамент – личность».

У студенток первого курса фактор I – по линии «социально-психологический блок – личность», фактор II – «социально-психологический уровень – личность», фактор III формируется в блоке «социально-психологический (ключевой уровень) – темперамент – личность». У студенток выпускного курса вуза фактор I проявляется по линии «личность (принимает ведущую роль) – социально-психологический блок – темперамент», фактор II строится по линии «социально-психологический уровень – личность», фактор III – «социально-психологический уровень (ключевой уровень) – темперамент – личность».

Таким образом, с возрастом в женской группе карачаевской выборки также происходит диаметрально противоположное преобразование факторов. Факторы I и II у девочек 14–15 и девушек 16–17 лет являются природными, а у студенток первого и выпускного курсов – социальными. Фактор III у девочек 14–15 лет природный, но социальным он становится у девушек 16–17 лет.

Рассмотрим распределение определяющих уровней ИИ в структуре факторов в мужских и женских группах черкесской выборки отдельно по возрастам, представленное в табл. 3.

Таблица 3

Факторный анализ в черкесской выборке

Факторы		Определяющие уровни ИИ в структуре фактора			
		Подростковый возраст (14–15 лет)	Юношеский возраст (16–17 лет)	Студенты 1-го курса вуза	Студенты 5-го курса вуза
I	Муж. гр.	НД	Л	ПД	ПД
	Жен. гр.	Л	СП	Л	ПД
II	Муж. гр.	СП	НД	НД	НД
	Жен. гр.	НД	НД	СП	СП
III	Муж. гр.	НД, СП	НД	ПД	ПД
	Жен. гр.	СП	Л	Л	СП

Возрастная динамика в черкесской выборке аналогична с предыдущими группами. С возрастом у черкесов происходит следующая реконструкция в факторе I: у подростков 14–15 лет фактор природный, в 16–17 лет – социальный; у студентов первого и выпускного курсов вновь природный. Фактор II у подростков 14–15 лет – социальный, а у школьников 16–17 лет, студентов первого и выпускного курсов фактор становится природным. В факторе III во всех возрастных группах преобладает природное, то есть поведение в большей степени

обуславливается именно природными особенностями.

В женской группе черкесской выборки выявлены следующие результаты. Фактор I у девочек 14–15 лет, девушек 16–17 лет и студенток первого курса является социальным, а у студенток выпускного курса переходит в разряд природного. Фактор II у девочек 14–15 лет и девушек 16–17 лет – природный, у студенток первого и выпускного курсов осуществляется переход в социальный. Фактор III во всех возрастных группах является социальным. То есть структуры интегральной индивидуальности с возрастом также преобразуются из одного уникального образования в другое.

Распределение определяющих уровней ИИ в структуре I, II и III факторов в мужских и женских группах ногайской выборки отдельно по возрастам представлено в табл. 4.

Таблица 4

Факторный анализ в ногайской выборке

Факторы		Определяющие уровни ИИ в структуре фактора			
		Подростковый возраст (14–15 лет)	Юношеский возраст (16–17 лет)	Студенты 1-го курса вуза	Студенты 5-го курса вуза
I	Муж. гр.	ПД	Л	Л	ПД
	Жен. гр.	НД	ПД	Л	ПД
II	Муж. гр.	НД	ПД	НД	НД
	Жен. гр.	Л	НД	НД	СП
III	Муж. гр.	СП	СП	СП	Л
	Жен. гр.	Л	СП	Л	ПД

В ногайской выборке также повторяется выявленная закономерность возрастной динамики – чередование природного и социального. В процессе возрастного развития в ногайской группе юношей происходит альтернативная реконструкция только фактора I. У подростков и студентов первого курса он природный, а у юношей 16–17 лет и студентов первого курса – социальный. Фактор II во всех возрастных группах проявляет свою природную сущность, а фактор III во всех возрастных группах – социальную. С возрастом у ногайских девушек также происходит реконструкция факторов.

Итак, сравнение факторных структур интегративной индивидуальности в разных этнических выборках приводит к выводу о том, что при возрастной динамике происходит чередование по линии «природное – социальное».

Важным является тот факт, что в зависимости от возраста и половой принадлежности этнические структуры интегративной индивидуальности уникальны не только во взаимосвязи свойств разных уровней. Они уникальны по характеру межфакторных отношений и выражаются либо облическими, либо ортогональными зависимостями. Как отмечают в своих этнопсихологических исследованиях В.В. Белоус и

И.В. Боязитова, «облические зависимости – случайны, ортогональные – закономерны» [1, с. 102]. Л.В. Мищенко по результатам своих исследований ИИ делает выводы, что в каждом этносе соотношение облических и ортогональных зависимостей неповторимо в зависимости и от возраста, и от пола [4, с. 316].

Этнические особенности выявлены в стиле их проявления, в котором воедино слиты такие компоненты, как когнитивные, эмоциональные, убеждения и взгляды, находящиеся в иерархической системе по отношению друг к другу. При этом связь между высшими и низшими компонентами многозначна. Так, одна и та же направленность личности может быть выражена при помощи различных операций и приёмов, и наоборот, разные проявления направленности личности можно создать при помощи одних и тех же операций.

Система операций и приёмов стиля обуславливается различными свойствами индивидуальности (нейродинамическими, свойствами темперамента, индивидуальными свойствами личности, социально-психологической направленностью личности). Причём одна и та же операция (например, общение) зависит не от одного, а от нескольких уровней интегративной индивидуальности. Системе операций в проявлении стиля этнических особенностей присущи компенсаторные функции.

Следует подчеркнуть, что операции и приёмы проявления стиля этнических особенностей будут эффективными лишь тогда, когда они согласуются с требованиями деятельности и индивидуальностью представителей определённого этноса (пола, возраста, свойств нервной системы, темперамента, свойств личности и др.). Система взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом операций и приёмов в проявлении определённого стиля, будучи относительно устойчивым образованием, характеризуется гибкостью и динамичностью. В связи с изменением требований деятельности происходит корректировка структур в проявлении этнических особенностей. Причём эти изменения осуществляются на основе компенсаторных отношений между компонентами.

Факторный анализ различных этнических выборов приводит к выводу, что в каждом факторном образовании складывается своя система комплексов, что даёт определённый тип проявления этнических особенностей.

Список литературы

1. Белоус В.В., Боязитова И.В. Очерк психологии полиморфной индивидуальности. М.: Кнорус, 2018. 158 с.
2. Ветвицкая С.М. Возрастная динамика в интегративном исследовании психологии этноса // Междунар. журн. экспериментального образования. 2013. № 9. С. 28–29.
3. Мищенко Л.В. Интегративная психология пологендерного развития человека (Том I. Период поздней юности). М.: Кнорус, 2016. 302 с.

4. Мищенко Л.В. Интегративная психология пологендерного развития человека (Т. II. Период подросткового и раннего юношеского возраста). М.: Кнорус; Пятигорск: ПГЛУ, 2016. 454 с.
5. Павличенко Ю.В. Возрастная структура интегральной индивидуальности у студентов различных этнических групп в многонациональном вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 1995. 180 с.
6. Семенова Ф.О. Психологические особенности этнических структур интегральной индивидуальности подростков и юношей. Карачаевск, 2009. 130 с.

Об авторах:

ВЕТВИЦКАЯ Светлана Михайловна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Естественнонаучные, инженерные и гуманитарные дисциплины», ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», филиал в г. Минеральные Воды» (357209, Минеральные Воды, ул. Ленина, 10Б); e-mail:vetvickaya.svetlana@mail.ru

КУХТАРЕВА Ольга Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории государства и прав филиала ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова» в г. Пятигорске (357500, Пятигорск, ул. Кучуры, 10); e-mail: olga.kukhtareva@mail.ru

ЛОГВИНЕНКО Лидия Викторовна – старший преподаватель кафедры общегуманитарных, естественнонаучных дисциплин и физического воспитания, АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», Северо-Кавказский институт (филиал) (357202, Минеральные Воды, ул. Пушкина, д. 10А, стр. 2); e-mail: vetvickaya.svetlana@mail.ru

AGE DYNAMICS OF STRUCTURES OF INTEGRATIVE IDENTITY OF DIFFERENT ETHNIC GROUPS

S.M.Vetvitskaya¹, O.A. Kukhtareva², L.V. Logvinenko³

¹Rostov State Transport University in Mineralnye Vody

²Russian economic University G.V. Plekhanov, branch in Pyatigorsk

³Severo-Caucasian Institute (branch) ANO VO Moscow University
of Humanities and Economics, Mineralnye Vody

A comparative analysis of the results of scientific research in the field of integrative identity (AI) of various ethnic groups is presented in order to identify the features of ethnopsychological manifestations. Fifty indicators of the integrative identity which are shown at four of her levels were used: neurodynamic, psychodynamic, personal and social and psychological. The factorial analysis in structures of integrative identity of various ethnoses has taken factorial educations and has shown that in the course of age development from younger age by more senior age period essential change of factorial structures in all ethnic communities is observed. I have revealed comparison of factorial structures of integrative identity in groups of different ethnoses that upon transition from one age period to another in factorial educations alternation in a sheaf «natural – social» is observed. The analysis of factorial complexes of various ethnic selections allowed to draw a conclusion that the surveyed indicators of integrative identity in each of factorial educations develop in a peculiar system of components – a certain type of implication of ethnic features.

Keywords: *Integrative individuality, ethnopsychological manifestations, age dynamics, ethnoses, ethnic features.*

УДК 159.922.767

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ, СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

М.А. Данилова, Т.В. Юдеева

ГБОУ Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

DOI: 10.26456/vtspyped/2020.1.128

Представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей детей-сирот, склонных к виктимному поведению. Выявлены и описаны различия в психологических особенностях детей-сирот, склонных к виктимному поведению, и подростков, у которых нет склонности к виктимному поведению. У подростков-сирот, склонных к виктимному поведению, выявлены высокий уровень агрессивности, высокий уровень выраженности алекситимии, низкие показатели самоуверенности. В исследовании были использованы следующие методики: тест склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой; опросник уровня агрессивности Басса-Перри; Торонтская алекситимическая шкала; методика исследования самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Результаты исследования могут быть полезными для психологов и педагогов в подготовке мероприятий, посвященных профилактике виктимного поведения подростков. Практическое применение результатов данного исследования в перспективе может позволить создать модель психологической помощи детям-сиротам, склонным к виктимному поведению, реализующую коррекцию гиперфункции защитных механизмов психики последних.

Ключевые слова: *личность, подростки, виктимность, виктимное поведение, риск виктимизации, эмоциональная сфера, агрессивность, алекситимия, эмоциональный интеллект, «прирожденная жертва», провоцирующее поведение, враждебность, самоотношение, профилактика.*

Актуальность данной темы обусловлена интенсивной динамикой в современном обществе политических, а также социально-экономических событий. Осложнения ведут прежде всего к ухудшению семейных отношений, большому количеству разводов, увеличению численности детей-сирот в детских домах, большому количеству социальных конфликтов, преступности и правонарушений. Происходит увеличение риска виктимизации населения, в большей мере детей и подростков.

Сложные жизненные ситуации содержат в себе немало количество опасностей и угроз, которые требуют от человека осторожности, бдительности и внимания. Стоит отметить, что виктимологический аспект проблемы предотвращения преступлений и социальных конфликтов до сих пор остается малоизученным.

Все потому, что в течение длительного времени изучением виктимологии занимались преимущественно в рамках криминологии, а также криминальной психологии. На сегодняшний день отсутствуют экспериментальные материалы, полностью раскрывающие и поясняющие проблему потенциальной виктимности человека, а также комплексная система мероприятий, направленных на профилактику и

предотвращение виктимного поведения.

Для поиска мер профилактики конфликтов, снижения уровня виктимизации, а также борьбы с преступностью является важным исследование причин виктимизации, определение совокупности психологических свойств личности, которые способствуют становлению ее виктимного поведения.

Независимо от большого количества исследований виктимного поведения детей, проблема виктимизации подростков, которые остались без опеки родителей, является малоизученной. Множество исследований делают акцент на индивидуально-личностных характеристиках, которые формируются при отсутствии родителей как основном факторе виктимизации детей данной категории [3].

О.О. Андронникова выделяет несколько уровней виктимности:

1. нормальный уровень – характерен личности с хорошей адаптацией;
2. среднестатистический уровень – зависит от конкретных условий социальной среды и принятой социокультурной нормы виктимности;
3. высокий уровень – связан с отдельными качествами личности, которые повышают степень ее уязвимости и снижают уровень адаптации [1].

И.Г. Малкина-Пых, Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютин уделяют особое внимание группам рецидивных или прирожденных жертв, которые часто являются лицами, страдающими от недостатка жизненной силы, опасаящимися, что отсутствие удачи происходит по их вине, но не предпринимают попыток изменить ситуацию [5, 6].

Виктимным поведением можно назвать предрасположенность человека попадать в такие ситуации, которые могут быть связаны с опасностью для его здоровья и жизни, в том числе это поступки и действия индивида, провоцирующие желание напасть на него [7].

Согласно О.О. Андронниковой, наиболее значимые отличия между представителями подгрупп виктимного поведения выступают относительно поведенческих параметров, стилей материнского и отцовского воспитания, чувства социальной поддержки (являющегося системообразующим) по признакам, представляющимся специфичными для каждого из типов виктимного поведения (склонность к риску, радикализм, самоуглубленность, подозрительность, самооценка, эмоциональная устойчивость). Также автором добавляется поло-ролевая дифференциация по типам поведения [1, 2].

Эмпирическое исследование было осуществлено в 2019 г. в Республике Крым (г. Джанкой и г. Евпатория). В исследовании приняли участие 60 человек. Базой исследования выступили: Государственное бюджетное учреждение Республики Крым «Центр помощи и временного содержания детей и молодежи № 1» г. Джанкой; МБОУ «Средняя школа № 15» г. Евпатории. В нашем исследовании приняли участие 60 подростков в возрасте от 12 до 15 лет. Воспитанники детского дома – 30

человек (10 девочек, 20 мальчиков), а также 30 учащихся средней школы № 15» (14 девочек и 16 мальчиков).

В начале эмпирического исследования нами была проведена диагностика склонности подростков к виктимному поведению. Для этого мы воспользовались методикой О.О. Андронниковой «Тест-опросник исследования виктимного поведения». результатам проведенного исследования нами был осуществлен отбор из общего числа детей-сирот, склонных к виктимному поведению, в экспериментальную выборку. Контрольную выборку составили подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе, у которых не было выявлено склонности к виктимному поведению.

Главной целью исследования является сравнить показатели психологических особенностей подростков-сирот, склонных к виктимному поведению, и подростков, обучающихся в обычной общеобразовательной школе, у которых не выявлено склонности к виктимному поведению.

По итогам обработки полученных данных из общей выборки нами были выявлены подростки-сироты, склонные к виктимному поведению. В выборке из 30 человек 27 подростков склонны к виктимному поведению. Подростки из общеобразовательной школы, у которых не было выявлено склонности к виктимному поведению, составили контрольную выборку из 25 человек.

Подростки-сироты, у которых выявлена склонность к виктимному поведению, имеют высокие средние значения по шкалам. Высокие значения были по шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему виктимному поведению» у 12 человек (44 %), а также по шкале «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» – у 11 подростков (40 %). Низкие значения были выявлены у 5 испытуемых (18 %). У них сильна забота о своей безопасности, видно стремление оградить себя от опасностей, ошибок и неприятностей. Это может привести к пассивности личности, жизнь по принципу «Лучше ничего не делать, чем ошибаться или наступать на грабли». Они мнительны, тревожны и подвержены страхам. По шкале «Склонность к агрессивному виктимному поведению» 4 человека имели высокие значения (14 %). Такие подростки склонны попадать в неприятности, подвергают здоровье и жизнь опасности из-за проявленной ими агрессии. Для них характерно создание или провоцирование конфликтных ситуации. У них наблюдается склонность к антиобщественному поведению, нарушение правил, закона и ценностей, они легко поддаются эмоциям, нетерпеливы и вспыльчивы. У 3 человек (11 %) были низкие показатели по данной шкале. Для таких подростков характерна высокая обидчивость, снижение мотивации достижения и спонтанностей. Устойчивый, хороший самоконтроль, они стремятся поддерживаться

принятых норм и правил. Наблюдается стабильность в отношении интересов, установок и целей.

По шкале «Склонность к гиперсоциальному поведению» 8 детей-сирот (29 %) набрали значения выше нормы. Высокие значения говорят о поведении, социально одобряемом. Такие дети пытаются угодить и делать все, как скажут другие. Они всегда пытаются влезть в конфликт, вне зависимости от того, угрожает это их жизни и здоровью или нет. Они смелы, решительны, отзывчивы и излишне самоуверенны. Их самооценка чаще всего завышена, но поведение имеет положительные мотивы. По данной шкале 2 человека имеют низкие показатели (7 %). Такие подростки часто пассивны, равнодушны к тому, что происходит вокруг них. Это может привести к формированию обиды на внешний мир, а также непониманию, изоляции от мира, отсутствию чувства поддержки и включенности в социум.

По шкале «Некритическое поведение» 7 человек (25 %) имели высокие значения. К данному типу относятся неосмотрительные и не умеющие правильно оценивать жизненные ситуации подростки. Такие подростки характеризуются склонностью к спиртным напиткам, неразборчивостью в знакомствах, а также легкомысленностью. Низкие показатели имеют 4 подростка (15 %). Они характеризуются осторожностью, вдумчивостью, стремлением наперед предугадывать последствия своих действий. Иногда такие качества могут привести к пассивности ребенка и страхам. В данном случае очень сложно с самореализацией личности, может проявляться социальная пассивность, которая приводит к неудовлетворенности своими достижениями, чувству зависти и досады.

На основании данных тестирования мы можем сделать вывод о том, что детям-сиротам присущи такие качества, как жертвенность, связанная с активным поведением, провоцирующим ситуацию виктимности своей же просьбой. Такие дети склонны к риску и необдуманным поступкам, которые ведут к саморазрушению. Они могут не осознавать последствий своих действий и не придавать им значения, надеясь, что все обойдется. Подросткам свойственна низкая самооценка, некая трусость, нежелание оказывать сопротивление противодействиям преступника по разным причинам. Также тут имеет место быть вариант усвоенной беспомощности в результате неоднократных попаданий в ситуации насилия. Имеют ролевую позицию жертвы и подростки со следующими характеристиками: скромный, внушаемый, робкий.

На основании результатов исследования из группы подростков в возрасте 12–14 лет, обучающихся в общеобразовательной школе, 3 человека (12 %) имеют низкие значения по шкале «Реализованная виктимность». Это значит, что подростки не имеют склонности попадать в различные опасные ситуации, которые угрожали бы их физическому

или душевному состоянию. Испытуемые стремятся вообще избегать конфликтных ситуаций. Также 6 человек (24 %) имеют низкие значения по шкале «Склонность к саморазрушающему и самоповреждающему поведению». Это значит, что испытуемые заботятся о своей безопасности и пытаются полностью себя оградить от неприятностей и ошибок. В остальном все испытуемые имеют по шкалам средние значения, которые говорят об отсутствии склонности к виктимному поведению. Средние показатели экспериментальной выборки по шкалам значимо выше, чем показатели контрольной выборки.

Для выявления агрессии у подростков в экспериментальной и контрольной выборках был использован опросник уровня агрессивности Басса–Перри [10]. Уровень агрессии у подростков-сирот, склонных к виктимному поведению, значительно выше нормы. По шкале «Физическая агрессия» 16 подростков (59 %) имеют высокий уровень агрессии. Средний уровень агрессии имеют 11 подростков (41 %). Также по шкале «Гнев» 17 детей-сирот (63 %) имеют высокий уровень агрессии. Средний уровень агрессии имеют 10 подростков (37 %). По шкале «Враждебность» 15 человек (55 %) имеют высокий уровень агрессии. Средний уровень наблюдается у 12 подростков (45 %). Уровень агрессии у подростков из общеобразовательной школы находится в пределах низкого или среднего уровня. Низкие значения по шкале «Физическая агрессия» получили 12 подростков из общеобразовательной школы (48 %). Средние значения по шкале у 13 испытуемых (52 %). Высоких результатов по шкале при диагностике выявлено не было.

По шкале «Гнев» 11 подростков (44 %) получили низкие показатели. Также 14 детей (56 %) имеют средние показатели по шкале. Высоких результатов у подростков из общеобразовательной школы по данной шкале не выявлено. По шкале «Враждебность» 9 детей (36 %) имеют низкие показатели и 14 подростков (56 %) – средние показатели. Высокие показатели наблюдаются у 2 детей (8 %).

Мы сопоставили полученные результаты по методике «Опросник уровня агрессивности» Басса–Перри двух выборок – экспериментальной и контрольной, чтобы можно было увидеть значимые различия по шкалам.

Мы можем сделать вывод о том, что экспериментальная выборка, то есть выборка детей-сирот в возрасте 12–14 лет, имеет высокие показатели по шкалам: физическая агрессия, гнев и враждебность. По результатам тестирования мы можем увидеть различия выборок. Средние показатели экспериментальной выборки по шкалам значимо выше, чем показатели контрольной выборки.

Далее нами были исследованы психологические особенности детей-сирот, склонных к виктимному поведению, и детей из общеобразовательной школы, у которых не выявлено склонности к виктимному поведению.

В исследовании был использован опросник уровня агрессивности Басса–Перри для выявления агрессии у подростков в экспериментальной и контрольной выборках. Мы видим различия по результатам методики между выборками подростков-сирот с проявлением виктимного поведения и подростков из общеобразовательной школы без проявления виктимного поведения. Так, в экспериментальной выборке склонность к физической агрессии, раздражительность (шкала «Гнев»), подозрительность и обидчивость (шкала «Враждебность») находятся на высоком и среднем уровнях. Показатели агрессивности контрольной выборки подростков соответствуют нормативным показателям.

Анализ результатов исследования, полученных по методике Басса–Перри, позволяет сделать следующие выводы: в выборке подростков-сирот с проявлением виктимного поведения выраженность шкал «Физическая агрессия», «Гнев» и «Враждебность» выше, чем в выборке подростков без проявления виктимного поведения.

Следующим этапом нашего исследования стало измерение выраженности алекситимии у детей-сирот в возрасте 12–14 лет, склонных к виктимному поведению, в контрольной выборке. Для выявления алекситимии была использована Торонтская алекситимическая шкала.

Как мы уже отмечали, алекситимия – это психологическая характеристика личности, которая включает в себя такие особенности: затруднение в вербализации и определении собственных эмоций и эмоций других людей; снижение способности к символизации; склонность к конкретному, логическому мышлению при дефиците эмоций; сложности в различении телесных ощущений, а также эмоций [4].

Таким образом, у 74 % подростков из экспериментальной выборки была выявлена алекситимия. У 18 % испытуемых возможно наличие алекситимии и у 8 % подростков – отсутствие алекситимии. Мы можем предположить, что подросткам-сиротам, склонным к виктимному поведению, свойственна алекситимия. По результатам диагностики на наличие алекситимии у подростков из общеобразовательной школы, которые не склонны к виктимному поведению, мы видим, что у 60 % алекситимия отсутствует. Возможно наличие алекситимии у 24 % испытуемых из контрольной выборки и явно выраженная алекситимия у 16 % подростков. У подростков, склонных к виктимному поведению, выраженность алекситимии значительно выше, чем у подростков, не склонных к виктимному поведению.

Алекситимия является устойчивой личностной характеристикой и может выступать временной реакцией на депрессию либо тревогу. Но алекситимия также может быть и вторичной, развиваться в результате реакции защитных механизмов на раздражитель (таким раздражителем может выступать ситуация, где был негативный опыт выражения своих

чувств). Подросток может прийти к убеждению, что чувства необходимо не выражать в дальнейшем. Такого рода отказы от возможной боли часто могут повлечь и противоположный эффект – отказ от возможной радости, счастья. Подросток, который имеет склонность к алекситимии, склонен и к развитию психосоматических заболеваний, к состоянию депрессии. Поэтому важно фиксировать такого рода особенности развития личности в подростковом возрасте.

Следующим в нашем исследовании было диагностика уровня эмоционального интеллекта по методике Н. Холла. Низкий уровень диагностирован по показателям «Управление своими эмоциями» (55 %) и «Эмоциональная осведомленность» (51 %), «Распознавание эмоций других людей» (44 %). Можно предположить, что причина такого распределения заключается в том, что эмоциональный интеллект у детей-сирот понижается из-за воздействия виктимности на жизнедеятельность.

По шкалам «Самотивация» и «Эмпатия» у подростков из экспериментальной выборки выявлены в большей степени средние показатели (51 и 40 %). По шкале «Управление своими эмоциями» высоких показателей очень мало – только у 2 испытуемых. Также по шкале «Самотивация» высокие показатели набрали только 3 человека (12 %). По всем шкалам процент высоких показателей очень мал (от 3 до 8 %), что указывает на тенденцию к понижению степени эмоционального интеллекта в экспериментальной выборке. Из контрольной выборки подростков по шкале «Эмоциональная осведомленность» только 3 человека (12 %) набрали низкие показатели. Средние показатели диагностированы у 8 человек (32 %), у 14 человек (56 %) был выявлен высокий уровень эмоциональной осведомленности.

По шкале «Управление своими эмоциями» так же 3 человека (12 %) имеют низкий уровень. Средний уровень был диагностирован у 9 испытуемых (36 %), и 13 подростков (52 %) набрали высокий уровень по шкале «Управление своими эмоциями». Результаты по шкале «Самотивация» следующие: низкий уровень выявлен у 2 испытуемых (8 %), средний уровень – у 19 человек (76 %) и у 4 (16 %) – высокий уровень развития. По шкале «Распознавание эмоций других людей» у 6 испытуемых (24 %) был выявлен низкий уровень. Средний уровень по шкале выявлен у 14 подростков (48 %) и у 7 испытуемых (28 %) высокий уровень развития. По результатам методики мы можем сделать вывод, что подростки из контрольной выборки обладают способностью к сопереживанию, достаточно хорошо распознают эмоции, а также большинство в среднем уровне обладают мотивационной сферой, самотивацией. Соотношение интегративного уровня эмоционального интеллекта в двух выборках показало, что имеет место выраженность средних показателей. Но следует заметить, что если средний и низкий уровни являются основными для экспериментальной выборки, то по

количеству высоких показателей контрольная выборка превышает как минимум дважды экспериментальную выборку подростков-сирот по интегративному уровню (45 и 19 %). А низкие показатели экспериментальной выборки преобладают над низкими показателями контрольной (48 и 12 %).

Из представленных результатов мы пришли к заключению, что уровень эмоционального интеллекта у подростков-сирот, склонных к виктимному поведению, значительно ниже показателей уровня эмоционального интеллекта в выборке подростков, не склонных к виктимному поведению и обучающихся в общеобразовательной школе.

Из полученных результатов по методике исследования самоотношения В.В. Столина и В.Р. Пантелеева мы можем сделать вывод о том, что детям-сиротам, что составили экспериментальную выборку, свойственна тенденция защитного поведения личности, человек стремится избегать открытых отношений с самим собой, проявляется осознанное нежелание раскрывать себя и рефлексировать.

Низкие показатели по шкале «самоуверенность» говорят о том, что подростки-сироты не уверены в себе и в своих возможностях. Они не доверяют себе в принятии решений и часто сомневаются, что смогут преодолеть трудности и достигнуть поставленной цели. Также результаты исследований указывают на то, что подростки сомневаются в уникальности своей личности и в том, что могут вызвать уважение. Их неуверенность ослабляет сопротивление средовым влияниям. У них присутствует негативная оценка себя, которая существует в разных формах: от описания себя в комическом свете до самоуничижения.

Высокие показатели по шкале «Самообвинение» у детей-сирот говорят о том, что подросткам характерно обвинение себя во всех неудачах и трудностях, с которыми они сталкиваются. Конфликты и проблемные ситуации в сфере общения актуализируют устоявшиеся психологические защиты, среди которых доминируют защиты собственного «Я» в виде наказания, осуждения себя. Установки самообвинения могут сопровождаться развитием внутреннего напряжения, ощущением невозможности удовлетворения основных потребностей [8].

Что касается результатов диагностики подростков, у которых не выявлено склонности к виктимному поведению, тут картина выглядит иначе. Они характеризуются высокими показателями самоуверенности, ощущением силы собственного «Я» и проявляют смелость в общении со сверстниками. У них доминирует мотив успеха. Подростки довольны собой и своей жизнью. Также большинству присуще в привычных для себя условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, проявлять выраженную способность к личному контролю. Но что касается новых для себя ситуаций, то регуляционные возможности «Я» начинают ослабевать, усиливается

склонность к подчинению средовым воздействиям, то есть возникает желание «плыть по течению».

Также часть испытуемых знает свои возможности и способности, уверены, что их любят и ценят другие. Высоко оценивают свой внутренний потенциал, богатый внутренний мир, умеют воспринимать себя как индивидуальность.

У большей части подростков, не склонных к виктимному поведению, видна тенденция к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного «Я» осуществляется путем обвинения преимущественно других, происходит перенос ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели, видно восприятие удовлетворенности собой с порицанием других, поисками в них источников всех проблем и неприятностей.

С помощью критерия Манна–Уитни определены статистически достоверные различия в показателях по уровню агрессии у подростков-сирот и подростков из общеобразовательной школы. Мы получили следующее: по шкале физическая агрессия ($U = 28$ при $p \leq 0,01$), гнев ($U = 23$ при $p \leq 0,01$) и враждебность ($U = 33,5$ при $p \leq 0,01$) различия между экспериментальной и контрольной выборками статистически значимы.

Далее мы определяли статистически достоверные различия в показателях выраженности алекситимии у экспериментальной и контрольной выборок и получили следующие результаты: U эмп. = 84 при $p \leq 0,01$. Различия в показателях выраженности алекситимии у экспериментальной и контрольной выборок статистически значимы.

На следующем этапе мы определили статистически достоверные различия в показателях по результатам шкал эмоционального интеллекта. Мы получили следующие результаты: по шкале «Эмоциональная осведомленность» ($U = 76,5$ при $p \leq 0,01$), «Управление эмоциями» ($U = 109$ при $p \leq 0,01$), «Распознавание эмоций других» ($U = 188$ при $p \leq 0,01$), «Эмпатия» ($U = 236$ при $p \leq 0,05$). Различия между экспериментальной выборкой и контрольной статистически значимы по представленным шкалам.

На последнем этапе мы определили статистические достоверные различия в показателях по результатам шкал самооотношения. Мы получили следующие результаты: по шкале «Закрытость» ($U = 25$ при $p \leq 0,01$), «Самоуверенность» ($U = 70$ при $p \leq 0,01$), «Саморуководство» ($U = 121$ при $p \leq 0,01$), «Отраженное самооотношение» ($U = 56,5$ при $p \leq 0,01$), «Самопривязанность» ($U = 114,5$ при $p \leq 0,01$), «Самоценность» ($U = 117$ при $p \leq 0,01$), «Самопринятие» ($U = 82,5$ при $p \leq 0,01$), «Внутренняя конфликтность» ($U = 106$ при $p \leq 0,01$), «Самообвинение» ($U = 95,5$ при $p \leq 0,01$). Различия между экспериментальной и контрольной выборками по шкалам статистически значимы.

Из полученных результатов по U -критерию Манна–Уитни мы можем сделать вывод, что психологические особенности подростков-

сирот, склонных к виктимному поведению, статистически значимо отличаются от психологических особенностей подростков, не склонных к виктимному поведению, из общеобразовательной школы.

Заключительным этапом исследования психологических особенностей детей-сирот, склонных к виктимному поведению, стал факторный анализ.

Метод проводился при помощи программы «SPSS». Данный анализ позволил уточнить число факторов для экспериментальной выборки детей-сирот, склонных к виктимному поведению, возрастом 12–14 лет. В качестве метода факторизации выбрано вращение «Варимакс».

На основании факторного анализа с помощью метода факторизации «Варимакс» нами выделено три фактора.

Первый фактор образован показателем уровня агрессивности подростков «Гнев» (0,878), «Физическая агрессия» (0,757) и «Враждебность» (0,702). Попадание указанных показателей в фактор указывает на то, что агрессивность представляет собой устойчивую личностную черту подростков-сирот, склонных к виктимному поведению.

Второй фактор образован показателем эмоционального интеллекта «Эмоциональная осведомленность» (0,702), «Управление эмоциями» (0,768). Присутствие в факторе данных показателей указывает на выраженность недостаточного уровня эмоционального интеллекта подростков-сирот.

Третий полученный фактор образован также показателями самоотношения «Самопринятие» (–0,714) и «Самообвинение» (0,877). Низкий уровень самопринятия включает негативный фон восприятия себя, склонность воспринимать себя излишне критично. Негативная оценка себя существует в разных формах: от описания себя в комическом свете до самоуничтожения, следствием этого может являться самообвинение. Установка на самообвинение сопровождается развитием внутреннего напряжения, ощущением невозможности удовлетворения основных потребностей [9].

Исходя из данных факторного анализа, мы можем заключить: гипотеза, основанная на предположении о том, что подростки-сироты, склонные к виктимному поведению, характеризуются высоким уровнем алекситимии, низким показателем саморегуляции своих эмоциональных состояний, выраженным уровнем агрессии, а также самоотношением через стремление к самообвинению и низким уровнем самоуверенности, подтвердилась.

Список литературы

1. Андронникова О.О. Основные характеристики подростков с самоповреждающим виктимным поведением // Вестн. ТГПУ. 2009. № 9. С. 120–126.
2. Андронникова О.О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и

- профилактика. Новосибирск: НГИ 2005. 300 с.
3. Бовть, О.Б. Віктимна поведінка як психологічна проблема // Соціальна психологія. 2004. № 4 (6). С.14–22.
 4. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. СПб.: Речь, 2005. 248 с.
 5. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л. Социально-психологические аспекты проблемы насилия. К., 2003. 343 с.
 6. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2006. 1008 с.
 7. Одинцова М.А. Психологические особенности виктимной личности // Вопросы психологии. 2011. № 5. С. 59–66.
 8. Ривман Д.В., Устинов В.С. Виктимология. СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. 332 с.
 9. Франк Л.В. Виктимология и виктимность. Душанбе, 2002. 342 с.
 10. Buss A.H., Perry M. The aggression questionnaire //J. of personality and social psychology. 1992. Т. 63. № 3. С. 452.

Об авторах:

ДАНИЛОВА Маргарита Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВОРК «Крымский инженерно-педагогический университет» (295000, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская/пер. Учебный, 8), e-mail: danilovamargarita.crimea@mail.ru

ЮДЕЕВА Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии ГБОУ ВОРК «Крымский инженерно-педагогический университет» (295000, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская / пер. Учебный, 8), e-mail: djoma@list.ru

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN-ORPHANS, ARE PRONE TO VICTIMIZATION BEHAVIOR

M.A. Danilova, T.V. Yudeeva

State budgetary educational institution of the Republic of Crimea
«Crimean engineering pedagogical University», Simferopol

The results of an empirical study of the psychological characteristics of orphans prone to victim behavior are presented. Differences in psychological characteristics of orphans prone to victimization and adolescents who do not have a tendency to victim behavior are identified and described. High level of aggressiveness, high level of alexithymia severity, low self-confidence indices were revealed in orphans prone to victim behavior. The following methods were used in the study: test of propensity to victim behavior by O.O. Andronnikova; Bass-Perry aggressiveness level questionnaire; Toronto alexithymic scale; V.V. Stolin, S.R. Pantileev self-attitude research methodology. The results of the study can be useful for psychologists and educators in the preparation of activities dedicated to the prevention of victim behavior of adolescents. Practical application of the results of this study in the future, may allow to create a model of psychological assistance to orphans prone to victim behavior, implementing the correction of hyperfunction of the protective mechanisms of the psyche of the latter.

Keywords: *personality, adolescents, victimhood, victim behavior, risk of victimization, emotional sphere, aggressiveness, alexithymia, emotional intelligence, «born victim», provoking behavior, hostility, self-attitude, prevention.*

УДК 316.621

ПОДРОСТКОВО-МОЛОДЕЖНОЕ КРИМИНАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ «А.У.Е.»: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГО-КРИМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Ю.А. Клейберг

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь,

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.139

С психолого-криминологических позиций представлен современный подростково-молодежный феномен «А.У.Е.» («Арестантское уркаганское единство»), характеризующийся криминальным поведением. Освещаются основные причины, признаки и черты «А.У.Е.».

Ключевые слова: *подросток, молодежь, субкультура, криминальное движение, А.У.Е., феноменология, психолого-криминологическая характеристика.*

Общеизвестно, что период взросления, личностного становления – достаточно сложное время для подростка. Он ищет себя, свое место в жизни, свое предназначение, хочет выделиться, показать, что он крутой и все может. В этот сложный период развития и социализации подростки могут становиться участниками различных субкультур, в том числе и криминальных.

Одной из таких субкультур нашей современности является криминальное молодежное движение *А.У.Е.* Семантически эта аббревиатура имеет двоякий смысл: как «Арестантское уркаганское единство» и как «Арестантский уклад един». Первый смысл характеризует принцип существования в тюрьме. Второй является молодежным неформальным движением, участники которого не только придерживаются уголовных понятий, но и признают авторитетов преступного мира, насильственно навязывают свое мнение сверстникам, проецируя на взаимоотношения с окружающими тюремные поведенческие схемы [3, с. 108].

Символом данного движения является восьмиконечная «роза ветров» – «звезда воров» (фото 1 [4] и 2 [3]). Как правило, такую символику носят признанные лагерные авторитеты.

По мнению современных исследователей (Д.В. Меняйло, Ю.А. Иванова, Л.Н. Меняйло, 2019), *основными причинами возникновения АУЕ являются:* низкий уровень жизни, люмпенизация населения, коммерциализация общественных отношений в сфере воспитания и обучения несовершеннолетних, недостаточный контроль над молодежными сообществами в социальных сетях и др. Протест против серой жизни в нищете, популярность тюремных песен и исполнителей также являются причинами распространения А.У.Е. [3, с. 109].



Фото 1 [4]

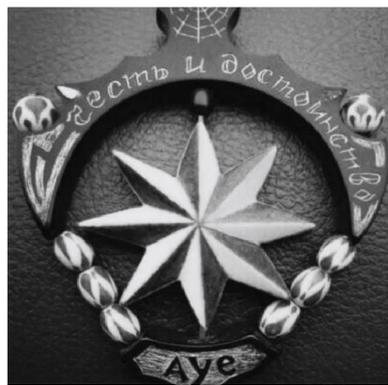


Фото 2 [3]

С.Н. Чирун [6] к числу основных причин, способствующих генезису, идеологизации и институционализации молодежной преступности в формате А.У.Е. относит, в частности, низкую эффективность государственной молодежной политики и дефицит информационной безопасности молодежи; системные проблемы в экономике страны; низкий социально-экономический уровень развития большинства регионов России; проблемы молодежной занятости; отсутствие/неэффективность социальных лифтов для молодежи; гибридный характер политического режима и др.

Выделяют также следующие *признаки А.У.Е.*: отрицание ответственности за преступления; привлекательность быстрого обогащения за счет других; потребительское отношение к старшим; излишнее расточительство с целью «произвести впечатление»; эпатажное потребление спиртных напитков, наркотических средств и т.д.; пренебрежительное отношение к трудовой деятельности; агрессия в отношении представителей власти, культ насилия.

Все чаще в российских СМИ и научных статьях начали освещать движение А.У.Е. (А. Тарасов, 2017; А.С. Десюн, 2017; С.Г. Дзиконская и О.О. Грабчак, 2017; Т.А. Савельева, 2018; Д.В. Меняйло, Ю.А. Иванова, Л.Н. Меняйло, 2019; С.Н. Чирун, 2019 и др.). Все исследователи криминального молодежного движения А.У.Е. сходятся в одном: А.У.Е. – это современная беда и большая проблема российской молодежи, которая распространяется особенно быстро благодаря сети Интернет [1, 4, 5].

Замечу, что изначально тюремный жаргон начал появляться еще в 50-е гг. XX в., формировать его начали политические заключенные, чтобы передавать информацию, непонятную для надзирателей, так как человек, не сидевший в тюрьме, не мог понять их язык, а сокращение А.У.Е. обозначало приветствие для вновь прибывших заключенных.

В 90-х гг. XX в. «А.У.Е.» обозначало принадлежность к криминальной субкультуре для людей, отбывающих и отбывших наказание в местах лишения свободы. Расшифровка А.У.Е. не представляет особой сложности. В арестантской среде А.У.Е. означает,

что их всех скрепляет и объединяет между собой одна идеология, даже можно сказать особая воровская религия. Она заключается в том, что для всех заключенных должны быть одни и те же условия, то есть все без исключения равны перед внутренними тюремными законами.

В настоящее время в России сформировалась благоприятная почва для криминализации сознания молодежи, новая опасная молодежная субкультура, которая в считанные годы распространилась почти по всей территории страны, массово внедряясь в школы, интернаты, колледжи, вузы (С.Г. Кордонский, 2008; В.С. Мартьянов, 2017). Основной контингент – подростки в возрасте от 12 до 30 лет – самая беззащитная часть населения, и главное, та ее часть, которой в скором времени предстоит строить будущее.

Однако впервые об А.У.Е. заговорили на федеральном уровне три года назад, когда банда подростков атаковала полицейский участок в Забайкалье (06.02.2016). По данным интернет-источников [4], были проявления А.У.Е. и раньше (Белореченская воспитательная колония Краснодарского края, 2010; Читинское профессиональное училище № 6, 2013, Бурятия; Бичурский район, село Малый Куналей, 2013). А потом пошло-поехало: Юдино, микрорайон Казани (2014), Советский район Улан-Удэ (2015), Чита (2015), город Хилок и село Новопавловка Забайкальского края (2016), Усольский гвардейский кадетский корпус Иркутска (2016), а также Московская, Челябинская, Ульяновская, Тверская области, Ставрополье (2017) и др.

Многие помнят ролик, снятый весной в Челябинске на празднике красок Холи. В кадре школьники окружили полицейский уазик, пинают машину ногами и пытаются ее раскачать. «А.У.Е! А.У.Е!» – скандируют на видео подростки. Российский рэпер Василий Вакуленко (псевдоним Баста), сидевший в жюри шоу «Голос», на сайте своего лейбла продает футболки и толстовки с символикой А.У.Е. и все с теми же звездами.

Подростки выбирают более дорогой способ выразить свое неуважение к правоохранительным органам и набивают татуировку с аббревиатурой «А.С.А.В.» – «All Cops Are Bastards» – «все копы ублюдки» [1].

Сравнивая молодежную преступность конца 1980-х и 1990-х годов с современной, В.В. Тулегенов (2017) высказывает мнение, что в настоящее время «молодежная субкультура более диверсифицирована: кроме А.У.Е. можно быть и футбольным фанатом, и анархистом», а «дети из неблагополучных семей, родители которых злоупотребляют спиртными напитками, так называемые аутсайдеры, – плодотворная почва для распространения идей А.У.Е.».

Однако сотрудники силовых структур склонны скорее недооценивать проблему, они квалифицируют движение АУЕ как «модную тенденцию» и «нездоровую романтичность тюремного образа жизни» [5].

Как справедливо отмечает С.Н. Чиркун (2019), значимым индикатором ситуации постмодерна выступает ризома, представляющая собой матричную общественно-политическую структуру, лишенную жесткой иерархии, ядра и чрезвычайно устойчивую к враждебному воздействию. Молодежные ризомные структуры способны перманентно реорганизовываться и изменять деятельностный вектор, мимикрируя под актуальные социально-политические тренды, подстраиваясь под специфику политической ситуации и ее динамику. Ризомная структура отличается от традиционных организационных структур тем, что она децентрализована и неиерархична. Если традиционная организация предполагает централизованную систему управления, то ризомная структура состоит из узлов (хабов), между которыми выстраиваются горизонтальные сетевые связи [6, с. 53–54].

Сетевые структуры представляют собой наиболее перспективный тренд в политике XXI века, когда в качестве общественных активных деятелей (акторов) все настойчивее действуют индивиды, неформально взаимодействующие в горизонтальных сетевых структурах. При этом, сети воспринимаются в данном подходе как неформальные институты, которые регулируют внутрисетевые и государственно-общественные взаимодействия [2, с. 20].

В сетевом обществе (Castells, 2009) А.У.Е. приобретает черты *постмодернистского мема*, означающего что-то грозное и тайное, прорастающее там, где его совсем не ожидают, и очень устойчивое (вследствие своей ризомной структуры) к распространенным формам борьбы с социальными девиациями.

Опасность заключается еще и в том, что в постсовременной России стала популярной «тюремная романтика», тиражируемая посредством транслирующих шансон радиостанций и популярных фильмов про заключенных, преступников, воров в законе, в которых облагораживается и пропагандируется криминал. Среди последних – известные фильмы: «Бригада», «NEXT», «Глухарь», «Карпов», «Ментовские войны» и др. Сюда же можно отнести «тюремную» лексику отдельных представителей власти. Однако субкультура АУЕ опасна не только криминализацией подростково-молодежной среды, но и подменой базовых общественных принципов. Например, в среде А.У.Е. не приветствуются высшее образование и мотивация к восходящей социальной мобильности и карьерному росту. Напротив, пропагандируется приобретение профессионального и жизненного опыта через пребывание в тюрьме [6, с. 49–65].

Таким образом, подростково-молодежная криминальная субкультура АУЕ уже нашла и заполнила свою нишу в российских школах, интернатах, детских домах, колледжах и вузах многих регионов Российской Федерации.

Как правило, это дети-аутсайдеры из семей группы социального риска, родители которых злоупотребляют спиртными напитками и наркотиками, ведут асоциальный образ жизни.

Тревогу по поводу этого криминального движения молодежи эксперты, общественность, ученые бьют уже не первый год. Однако каких-либо комплексных и действенных мер по предотвращению и профилактике усиливающейся подростково-молодежной криминализации в обществе пока не видно. Как всегда, ждем «грома среди ясного неба».

Список литературы

1. А. У. Е. и блатная романтика. Опасен ли интерес подростков к криминальной культуре? [Электронный ресурс]. Об этом сообщает "Рамблер". https://news.rambler.ru/articles/37481628/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=corylink (дата обращения: 02.02.2020).
2. Ирхин Ю.В. Проблемы теории и методологии анализа развития, состояния и проектирования гражданского общества // Формирование гражданского общества в России: стратегии управления. Монография. М.: Аналитик, 2015.
3. Меняйло Д.В., Иванова Ю.А., Меняйло Л.Н. АУЕ – криминальное молодежное движение: сущность и способы распространения // Вестн. Моск. ун-та МВД России. 2019; (3):107–11. DOI 10.24411/2073-0454-2019-10145.
4. Молодежная субкультура "АУЕ". Прямая угроза национальной безопасности России [Электронный ресурс]. Яндекс.Дзен. URL: <https://zen.yandex.ru/media/worldlife/molodejnaia-subkultura-ae-priamaia-ugroza-nacionalnoi-bezopasnosti-rossii-5cd414989885ae00b34550f5> (дата обращения: 02.02.2020).
5. Прокуратура края назвала деятельность субкультуры АУЕ умеренной - «Экстра» [Электронный ресурс]. telegram-канал "ZAB.RU" URL: https://zab.ru/news/94451_prokuratura_kraya_nazvala_deyatelnost_subkultury_aue_umerennoj-ekstra (дата обращения: 01.01.2020).
6. Чирун С.Н. Молодежное «АУЕ» как интегральный феномен российского постмодерна // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 1. С. 49–65. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.1.03>.

Об авторе:

КЛЕЙБЕРГ Юрий Александрович – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), ORCID: 0000-0001-6757-0102, e-mail: klab03@rambler.ru

TEENAGE-YOUTH CRIMINAL MOVEMENT «A.U.E.»: PHENOMENOLOGY AND PSYCHOLOGICAL-CRIMINOLOGICAL CHARACTERISTIC

Yu.A. Kleyberg

Tver State University, Tver

The article presents from a psychological and criminological point of view the modern teenage and youth phenomenon «A.U.E.» («Prisoner of Urkagan unity»), characterized by criminal behavior. The main causes, signs and features of the AUE are highlighted.

Keywords: *teenager, youth, subculture, criminal movement, A.U.E., phenomenology, psychological and criminological characteristics.*

УДК 159.9.07: 004.738.5

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ: КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ТЕКСТОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

А.Н. Кононов, А.С. Комиссарова

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.1.144

Представлены результаты исследования методом контент-анализа опубликованных текстов в одном из сообществ ВКонтакте, представляющим определенную социальную группу, включающую более 134 тыс. участников, предметом общения которых является тема борьбы с лишним весом. Цель исследования – изучение психологических характеристик членов данного сообщества на основе анализа их публикаций, выделение смысловых блоков (контекстов) и определение социальных факторов, оказывающих негативное влияние на возникновение и развитие расстройств пищевого поведения. Контент-анализ позволил установить, что высказывания участников группируются вокруг 7 смысловых блоков: жир, жирный, похудение, ужасное, порции, школа, худеть. Проведенный анализ контекстов позволил подтвердить гипотезу исследования, что значительное влияние на возникновение расстройств пищевого поведения оказывают социальные факторы, в частности семья и близкое окружение (друзья, одноклассники), особенно сильно воздействию социальной среды подвержены девушки-подростки.

***Ключевые слова:** социальные факторы пищевых расстройств, расстройства пищевого поведения, факторы возникновения пищевых расстройств, контент-анализ.*

В феврале 2019 года в Москве открылась первая государственная клиника для лечения расстройств пищевого поведения (далее РПП) на базе ГБУЗ «Психиатрическая клиническая больница № 1 им. Н.А. Алексеева ДЗМ» [7]. Открытие подобного лечебного учреждения свидетельствует, что на государственном уровне признается проблема распространения РПП и важность оказания квалифицированной психологической помощи людям, страдающим данными расстройствами, в частности нервной анорексией и булимией.

Проведенные в США и Греции исследования показали, что смертность от избыточной потери веса, истощения и самоубийств среди страдающих РПП составляет более 5 %, при том что пациенты получают всю необходимую помощь психиатров и психологов [12, с. 20; 17, с. 264].

Значительный рост заболеваемости РПП отчасти обусловлен уровнем осведомленности о них в обществе [13, с. 189]. Другими словами, обилие информации в СМИ и сети Интернет о таких РПП, как анорексия и булимия, с одной стороны, выполняет профилактическую функцию, а с другой, способствует их распространению в определенных социальных группах.

Зарубежные исследователи делают акцент, что после 40 лет вероятность возникновения данного вида нарушений практически

отсутствует [17, с. 260]. Тогда как основную группу риска составляют девушки и молодые женщины в возрасте от 15–25 лет [18, с. 313].

К данному периоду относится возраст ранней зрелости и кризис идентичности, который может стать причиной роста тревоги, неуверенности в себе, а также стремления найти кумира и полностью его скопировать [9, с. 71].

Отдельно нужно сказать, что женщины в возрасте от 18 до 35 лет являются наиболее активными пользователями социальных сетей и пабликов (паблик – публичная страница в социальной сети ВКонтакте, Фейсбук и т.д. – *прим. авторов*) [8]. В рамках нашего исследования, имеющего прикладное значение для социальной психологии, данный факт играет принципиальное значение, так как нами проводился контент-анализ записей сообщества в социальной сети ВКонтакте, являющейся средством массовой коммуникации и межличностного общения для значительных групп людей.

Социальные сети являются площадкой, в рамках которой любой желающий может свободно общаться на интересующие темы. Именно поэтому мы считаем, что в сети Интернет пользователи, в частности школьники-подростки, более открыты для контакта с незнакомыми людьми, с которыми, как им кажется, у них есть общая цель.

В настоящий момент можно классифицировать все социальные сообщества (группы) в сети ВКонтакте на два типа. Первый тип: участники объединены целью помочь и поддержать тех, кто оказался перед лицом болезни. Второй тип: участники группы возводят РПП в культ и преподносят худобу как идеал красоты. В контексте нашего исследования особый интерес представляет изучение социально-психологических особенностей участников интернет-сообщества (групп) второго типа.

Обзор литературы. Проблема РПП впервые привлекла внимание зарубежных специалистов в середине 60-х годов XX в. Оценить степень распространения РПП сложно, поскольку те, кто страдают ими, неохотно говорят о своем состоянии или полностью отрицают наличие у них какого-либо расстройства. Обращение же к специалистам – это в большинстве случаев инициатива родных и близких, опасющихся за их жизнь и здоровье [13, с. 189].

Трудность диагностики РПП на ранних стадиях обусловлена тем, что болезнь скрывается под разного рода диетами или серьезным увлечением фитнесом, которые активно пропагандируются СМИ и приняты как одобряемые социумом модели поведения [16, с. 5].

Мы считаем, что включенность и межличностное взаимодействие в социальных группах, участники которых чрезмерно увлечены спортом, снижением веса и разного рода диетами, способно провоцировать возникновение РПП и изменять не только социальные

установки, но и трансформировать Я-концепцию личности.

Специалисты отмечают, что РПП, в частности нервная анорексия, характерны в большей степени для девушек и молодых женщин, особенно если в профессиональной сфере, в которой они осуществляют деятельность, худоба считается желательной [17, с. 258]. По-нашему мнению, одной из причин распространения РПП среди женщин является именно их восприимчивость к социальной оценке со стороны ближайшего окружения.

Кроме того, мы полагаем, что распространение РПП отчасти обусловлено доступностью пищи. Изобилие продуктов, содержащих сахар, хлебобулочных изделий создают сложности для удержания веса в границах нормы. В связи с этим происходит возведение худого тела в культ. К счастью, не все принимают его в качестве эталона красоты, что подтверждает мысль о том, что доступность пищи – лишь один из возможных факторов.

Ученые считают, что РПП – результат биологических, психологических и социокультурных факторов [11, с. 461].

Социальные изменения коснулись взглядов не только на женскую красоту, но и трансформировали отношение к женскому телу: раньше худоба была признаком нездоровья, тогда как женская полнота одобрялась. Сейчас же худое тело стало квинтэссенцией женственности, символом хрупкости и легкости [10, с. 71], то есть произошли серьезные изменения в сознании людей и восприятии женского тела.

Социально-психологические исследования, проведенные в середине 90-х годов XX в., установили негативное влияние телешоу, изобилующих стройными и худыми женщинами, на образ своего тела в сознании девушек-телезрительниц, которые впоследствии выражали недовольство своим весом [15, с. 202].

Телепередачи, в которых рассказывается об одежде, демонстрируются фотографии или видео стройных девушек и женщин, негативно влияют на самооценку телезрителей [1, с. 111].

Мы считаем, что СМИ необходимо рассматривать как триггер. Влияние СМИ на распространение РПП неоднозначно, так как, с одной стороны, часть зрителей принимает навязываемые им стандарты красоты и начинает борьбу с лишним весом с целью соответствовать образу, который они видят на экране телевизора. Большая же часть людей не реагирует на подобные стандарты, поэтому роль СМИ умалить нельзя, но и говорить о ведущей роли не вполне корректно.

Большее влияние, чем СМИ, на распространение РПП оказывает ближайшее социальное окружение, а именно семья и сверстники. Девочки и впоследствии уже взрослые женщины более зависимы от мнения окружающих в вопросах веса и стройности тела, чем мужчины, поэтому близкие способны оказать колоссальное влияние на

самовосприятие собственного тела [13, с. 259; 14, с. 942].

Мода на худобу обусловлена тем, что девушками, стремящимися к излишней худобе, руководит желание изменить себя в соответствии с их кумирами, а также важность принадлежности к определенной социальной группе, в которой такое физическое тело ценится [3, с. 464].

В дополнение нужно отметить, что одним из факторов, изменения пищевого поведения и развития РПП является высокий уровень тревоги, который испытывают подростки [4, с. 191; 5, с. 11].

Таким образом, на основе проведенного теоретического анализа психологической литературы можно сказать, что ключевыми факторами РПП выступают СМИ и социальное окружение, а наиболее незащищенной социальной группой являются девочки-подростки в формировании Я-концепции личности.

Гипотеза исследования. Социальные факторы: влияние семьи, межличностное взаимодействие со сверстниками и друзьями оказывают негативное влияние на образ тела и формирование Я-концепции, провоцируют развитие РПП.

Цель работы и методы. В рамках феноменологического подхода на материале публикаций в интернет-сообществе исследовать методом контент-анализа социальные факторы возникновения и развития РПП у участников, включенных в социальные группы, выявить и проанализировать значимые контексты, вокруг которых группируются их высказывания.

Контент-анализ позволяет глубоко и развернуто изучить психическую реальность и ценностно-смысловую сферу человека в процессе социального взаимодействия [2, с. 14], провести исследование индивидуального опыта человека, его внутренних переживаний, а также особенностей отношений к происходящим событиям и мотивацию, обусловившую то или иное поведение [6, с.111].

Результаты. Нами был проведен контент-анализ 141 записи за период с января по май 2019 г. одного из сообществ в социальной сети ВКонтакте, в котором на момент исследования было более 134 тысяч участников. Общение в группе посвящено следующим темам: особенностям питания для быстрого снижения веса, опыту приема медицинских препаратов для блокировки аппетита, представлению фотоотчетов достигнутых результатов. Выделены 7 смысловых блоков (контекстов) (рис.1).

1-й блок «Худеть». Встречается в тексте в 45 предложениях (3 %). Анализ фраз, в которых встречается данное слово, позволяет говорить о том, что зачастую стремление похудеть вызвано негативной оценкой со стороны окружающих. Участники сообщества отмечают, что даже шуточное высказывание, не говоря уже о резких или едких замечаниях относительно их веса, стало тем событием, которое вызвало желание похудеть, а в ряде случаев стойкое неприятие и ненависть к своему телу.



Рис. 1. Результаты контент-анализа высказываний участников сообщества ВКонтакте

Записи в сообществе:

«Появляется один человек и все портит невинной фразой по типу: "Ничего себе ты отрастила себя, пора худеть". Человек думает, что он ничего не сделал. А ты просто чувствуешь, как что-то сломалось внутри тебя».

«Боже, это так больно. Ты начинаешь любить себя, и с едой у тебя все в порядке, ты перестаешь худеть, но в один день все рушит мимолетно брошенная фраза в разговоре».

«Когда твой парень говорит: "Оу, ты большая"»

«Решила пойти к психологу, чтобы избавиться от огромной тревожности и получить советы по поводу того, как хоть немного полюбить себя. В итоге ушла от неё с чувством ещё большей ненависти к себе».

«Первая красавица нашей параллели – пафосная блондинка – пренебрежительно скривила носик, возвращая мне тетрадку со списанной математикой, и громко заявила: "ой, *мое имя*, такая ты... полненькая"»;

«Твой вес – это то, что обсуждают за твоей спиной».

«Фразы, которые говорили мне друзья, родственники, любимые: центнер; окорок; у тебя приятная полнота; сначала заходит живот, а потом ты... Я больше не хочу это слышать. Я больше никогда не буду нормально есть».

Данные фразы свидетельствуют, насколько важным является социальное одобрение, особенно для подростков, желание соответствовать представлениям друзей или значимой группы об идеальной фигуре и внешности. Родители, педагоги и психологи должны отдавать себе отчет, что каждое сказанное ими слово может вызвать сильнейший эмоциональный отклик, спровоцировать рост тревоги и стать причиной РПП.

Считаем важным отметить, что вне зависимости от того, какие изменения произошли во внешности, то есть насколько похудел человек, его самоотношение и самовосприятие меняются крайне редко. Снижение веса не решает проблему негативного отношения к себе и своему телу и требует квалифицированной помощи психолога. Высказывания, приведенные ниже, свидетельствуют, что РПП связаны с нарушенным самовосприятием и негативной Я-концепцией:

«Как-то странно, что в зеркале я так и не начала видеть себя худой».

«Становится страшно, когда ты вроде понимаешь, что на самом деле ты уже худая, но, подойдя к зеркалу, ты будешь смотреть на себя, и чем дольше ты будешь смотреть, тем шире будут казаться бока».

«Ты идёшь к этому, чтобы полюбить себя, чтобы стать худой и успокоиться, а выходит обратное».

«Т худеешь, а восприятие тела остаётся таким же».

Следует отметить, что слово «худой», «худая» в большинстве высказываний имеет положительную коннотацию. Именно худое тело принимается за эталон, к которому должен стремиться каждый. Среди участников таких сообществ принято делиться результатами своих достижений в рубриках под названиями «Наши достижения» или «Наша гордость», где публикуются фотографии с указанием роста и веса. Нередки подписи, на которых указаны данные: 167/40, 170/45, 170 см/38 кг. Для подчеркивания легкости и воздушности, участницы таких сообществ называют друг друга «бабочками».

2-й и 3-й блоки: «Жир» и «Жирный». Встречаются в тексте в 14 (1 %) и в 22 (2 %) предложениях соответственно. Высказывания имеют выраженную негативную окраску и воспринимаются как нечто портящее человека, то, от чего непременно нужно избавиться любыми способами:

«У всех хорошее настроение, у всех собаки, с которыми они могут погулять или поиграть, у всех есть дети, мечты планы и цели, а у тебя этот комок жира».

«Я просто была огромным куском жира на отдыхе».

«Вечно трогать свои руки и понимать, как же много на них жира».

«Твои жирные ноги трясутся, как холодец, из-за твоего огромного заплывшего жиром живота ты не можешь надеть футболку».

Причем негативная оценка дается не только собственному телу, но и окружающим людям:

«Последнее время начали бесить и вызывать отвращение жирные люди».

Такая резкая негативная оценка окружающих, неприятие их внешности, могут говорить о нарушении восприятия человеком самого себя, завышенных требованиях по отношению к окружающим и самому себе.

4-й блок – «Похудение». Встречается в тексте в 22 предложениях (2 %). По мнению большинства участников сообщества, похудение – процесс, который должен присутствовать в жизни каждого человека:

«На днях я вспомнила, как пыталась похудеть, будучи еще ребенком, в семи-восемилетнем возрасте».

«Как только я начинаю думать, что почти выбралась из вечного похудения, я ощущаю пустоту, будто отказываюсь от огромной части моей жизни».

Похудение выступает как смыслообразующий компонент, способствующий физическим и психологическим изменениям. В приведенных ниже высказываниях прослеживается нежелание людей, страдающих РПП, принимать себя реального в надежде на то, что отношение к себе изменится, когда будет достигнут желаемый вес:

«И речь не о похудении, а о том, как вы будете выглядеть».

«Единственный минус в похудении: только купишь вещь, а она уже мала и тебе нечего носить».

«Не покупаешь себе новые вещи, потому что пытаешься похудеть и носить сразу на размер меньше».

«Я хочу стать собой, перестать откладывать жизнь на "после похудения"»;

Данные фразы свидетельствуют, что для человека, страдающего РПП, жизнь не воспринимается как ценность или время возможностей для реализации до тех пор, пока он не похудеет и не достигнет желаемого веса.

5-й блок – «Ужасное». Встречается в тексте в 6 предложениях (0 %). Анализ текста высказываний позволяет говорить о том, что состояние тревоги являются преобладающим у людей с РПП. Важно отметить, что переживание и отсутствие чувства голода характеризуются одинаково, о чем свидетельствуют описания своего эмоционального состояния, представленные в тексте:

«Ужасное чувство, когда не можешь вылезти из этого болота».

«Это ужасное чувство, когда ты обжираться уже без каких-либо эмоций, без хотения, а просто так».

«Это ужасное чувство, когда тебе в глотку ничего не лезет, и ты сидишь и думаешь: "Где мое чувство голода"».

6-й блок – «Порции». Встречается в тексте в 4 предложениях (0 %). Проведенный анализ высказываний показывает, насколько важно, чтобы родители прививали своему ребенку правильный стиль питания, учили обращать внимание на внутренние потребности организма в пище и чувство голода. Ситуация, в которой ребенок не имеет возможности контролировать объемы принимаемой пищи, во взрослой жизни может стать причиной возникновения РПП. Лишний вес в детском возрасте оказывает влияние на самовосприятие своего тела, являясь одной из причин последующего навязчивого стремления похудеть («Родители у меня такие, что приходилось есть такую порцию супа, сколько ест мой папа»).

7-й блок – «Школа». Встречается в тексте в 9 предложениях (0 %).

Анализ высказываний, входящих в данный, блок позволил сделать вывод, что первичные эпизоды РПП чаще всего приходятся на подростковый возраст. Сверстники и учителя в этот период оказывают значительное влияние на восприятие ребенком своего тела.

Школа является местом, где подросток максимально подвержен влиянию сверстников, их оценкам и замечаниям по поводу собственного внешнего вида. Такие высказывания заставляют ребенка искать способы снижения веса – как правило, деструктивные, в соответствии представлениями окружающих.

Считаем необходимым отметить, что подростки проводят в школе значительное количество времени, тогда как со стороны работников столовой и педагогов редко обращается внимание, как учащиеся питаются, что позволяет им скрывать различные диеты и даже откровенное голодание.

Примеры фраз из сообщества:

«Упала на неделе в школе в обморок от 4 дней голодовки».

«Постоянно на диетах. В школу тем более ничего не беру».

Слово «школа» упоминается в контексте с такими словами, как «учитель», «одноклассники», «класс», позволяя говорить о том, что большинство участников данного сообщества – школьники, тем самым актуализируя проблему исследования РПП среди подростков и молодежи.

В социальных сетях люди, страдающие РПП, могут не только найти сообщество по интересам и почувствовать себя частью социальной группы, но и получить признание со стороны большого количества людей в виде лайков, повысив тем самым собственную самооценку и значимость. Исследование психической реальности участников интернет-сообществ методом контент-анализа текстов позволяет психологам выявить социальные факторы, вызывающие РПП, и определить психотерапевтические мишени для последующей работы.

Опираясь на полученные данные, специалисты-психологи, педагоги и родители имеют возможность воздействовать на психическую реальность своих детей и подопечных с целью повышения качества их жизни и снижения риска развития РПП.

Выводы:

1. Зарубежные и отечественные исследователи указывают на важность социальных, психологических и биологических факторов в распространении РПП. Особо отмечается значительная роль СМИ и ближайшего социального окружения.

2. Контент-анализ позволил выделить 7 смысловых блоков (контекстов), вокруг которых группируются высказывания участников интернет-сообщества: «Худеть», «Жир», «Жирный», «Похудение», «Ужасное», «Порции», «Школа».

3. Анализ блока «Худеть» подтверждает, что одной из причин развития РПП является негативная оценка со стороны ближайшего социального окружения (родных, друзей, одноклассников), приводящая к формированию негативной Я-концепции и неприятию собственного тела.

4. Слова «жир» и «жирный» имеют негативную коннотацию, что выражается в отрицательном отношении не только к своему телу, но и к окружающим людям, имеющим избыточный вес.

5. Подростки, активно взаимодействуя в различных социальных группах и сообществах, при личном общении со взрослыми могут намеренно умалчивать о проблемах с питанием, что требует от родителей, педагогов и школьных психологов особого внимания к школьникам и молодым людям, входящим в группу риска.

6. На основе анализа 7 смысловых блоков необходимо отметить перспективное и важное значение исследования социальных факторов в распространении РПП среди подростков (школьников), особенно девушек, так как именно данный возрастной период является моментом, когда личность наиболее подвержена социальному влиянию в процессе социализации и изменениям в восприятии собственного тела.

Список литературы

1. Арина Г.А., Мартынов С.Е. Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 105–114.
2. Арпеньева М.Р. Контент-анализ: психолингвистический анализ текстов. В сборнике: математические методы и модели в управлении, экономике и социологии: сб. науч. тр. Тюмень. 2015. С. 13–26.
3. Грошева Е.В. «Мода» на анорексию среди девочек-подростков как социально-психологический феномен // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2015. Т. 10. № 2. С. 464–465.
4. Кононов А.Н., Комиссарова А.С. Исследование взаимосвязи тревоги и нарушений пищевого поведения в подростковом возрасте // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований: сб. м-лов Междунар. науч.-практ. конф. «XIV Левитовские чтения» (г. Москва, 17–18 апреля 2019 г.): в 2 т. / ред. колл.: О.И. Кабалина (отв. ред.), Т.Н. Мельников, М.Б. Зацепина и др. М.: ИИУ МГОУ, 2019. С. 188–193.
5. Кононов А.Н., Комиссарова А.С. Особенности поведения тревожных подростков // Вест. Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Психологические науки. 2019. № 1. С. 6–16.
6. Кононов А.Н. Исследование тревоги о будущем у работников торговой организации методом контент-анализа // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 3. С. 104–113.
7. Первый канал. Новости. В Москве открылась специализированная государственная клиника для лечения расстройств пищевого поведения. URL: https://www.1tv.ru/news/2019-02-13/360344-v_moskve_otkrylas_spetsializirovannaya_gosudarstvennaya_klinika_dlya_lecheniya_rasstroystv_pischevogo_povedeniya (дата обращения: 15.10.2019).
8. Пользователи соцсетей в России: статистика и портреты аудитории [Электронный ресурс]. URL: <https://rusability.ru/internet-marketing/polzovateli-sotssetej-v-rossii-statistika-i-portrety-auditorii/> (дата обращения: 09.11.2019).

9. Попинако Е.А. Проблема профессиональной адаптации в современных научных исследованиях: контент-анализ // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2019. № 3 (48). С. 240–247.
10. Сохань И.В. Производство женской телесности в современном массовом обществе: культ худобы и тирания стройности // Женщина в российском обществе. 2014. № 2 (71). С. 68–77.
11. Castellini G., Trisolini F., Ricca V. Psychopathology of eating disorders // J. of Psychopathology. 2014. № 20. P. 461–470.
12. Herzog D.B., Greenwood D.N., Dorer D.J., Flores A.T., Ekeblad E.R. Mortality in eating disorders: a descriptive study // Intern. J. of Eating Disorders. 2000. № 28. P. 20–26.
13. Polivy J., Herman C.P. Causes of eating disorders // Annual Review of Psychology. 2002. № 53. P. 187–213.
14. Schmidt U., Adan R., Boehm I., Campbell I. Eating disorders: The big issue // The Lancet Psychiatry. 2016. №3. P. 313-315.
15. Stice E. Modeling of eating pathology and social reinforcement of the thin-ideal predict onset of bulimic symptoms // Behaviour Research and Therapy. 1998. № 36. P. 931–944.
16. Tiggemann M., Pickering A.S. 1996. Role of television in adolescent women's body dissatisfaction and drive for thinness // Intern. J. of Eating Disorders. 1996. № 20. P. 199–203.
17. Torres S., Guerra M., Vieira F. Miller K. The Epidemic of Anorexia Nervosa: Myth or Reality? // Relevant Topics in Eating Disorders. 2012. № 2. P. 3–30.
18. Wozniak G., Rekleiti M., Roupa Z. Contribution of social and family factors in anorexia nervosa // Health Science Journal. 2012. Volume 6, Issue 2. P. 257–269.

Об авторах:

КОНОНОВ Александр Николаевич – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологического консультирования ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (105005, Москва, ул. Радио 10А); e-mail: alnikkon@mail.ru

КОМИССАРОВА Анастасия Сергеевна – магистрант факультета психологии, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (105005, Москва, ул. Радио 10А); e-mail: nastasia.komissar@yandex.ru

RESEARCH OF FACTORS OF THE ORIGIN OF FOOD DISORDERS: CONTENT ANALYSIS OF TEXTS ON THE INTERNET

A.N. Kononov, A.S. Komissarova

Moscow Region State University, Moscow

Presents the results of a study by the method of content analysis of texts of one of the communities on VKontakte that includes more than 134 thousand participants and devoted to diets, the use of medications to block appetite and dramatic weight loss. The aim of the study was the selection of semantic blocks (contexts), their analysis and determination of factors contributing to the development of eating disorders. Identified 7 semantic blocks around which statements are grouped. As a result of the analysis of the allocated blocks, the hypothesis was confirmed that a significant influence on the occurrence and development of eating disorders is exerted by the family and close circle (friends, classmates), and teenage girls are especially affected by this effect.

Keywords: *eating disorders, anorexia, bulimia, factors of eating disorders, content analysis.*

УДК 316.648:316.35

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ СУБКУЛЬТУРНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ГРУПП

Т.А. Попкова¹, С.А. Травина²

¹АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» – Тверской институт (филиал), г. Тверь

²ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.1.154

Уточняется понятие субкультуры как института социализации личности. Через данные эмпирического исследования представителей различных субкультур современной молодежи – «блогеров», «ютуберов», «байкеров» и «рокеров» – раскрывается специфика их терминальных ценностей и ценностных, а также смысложизненных ориентаций. Дается авторская интерпретация статистически значимых взаимосвязей заявленных параметров.

Ключевые слова: *субкультурная молодежная группа, ценностные ориентации молодежи, смысложизненные ориентации молодежи.*

В последние десятилетия мы можем констатировать трансформацию ценностей и ценностных ориентаций людей на фоне быстрых темпов развития и совершенствования глобальных информационных процессов, ускорения ритма жизни, изменения социальных требований к личности. Многие исследователи отмечают преобладание прагматических ценностей над духовными. Особую озабоченность в нынешнее время вызывает ценностная трансформация в сознании современной молодежи. В период неизбежных изменений трансформация имеющихся устоев и правил, ценностный кризис проявляются больше всего в сознании данной социовозрастной группы.

Определяя проблему исследования, можно сказать, что в настоящий момент немного работ именно психологической направленности изучают ценности и ценностные ориентации в контексте принадлежности личности к субкультурным группам, чаще это социологические исследования. Проблемное поле определяется также и тем, что на сегодняшний день современные молодежные субкультуры крайне разнообразны. Появляются новые субкультуры, организуются новые социальные пространства, в которые включаются молодые люди и которые в той или иной степени определяют поведение и ментальность ее участников.

Наше исследование посвящено изучению ценностных ориентаций в контексте принадлежности молодежи к тем или иным субкультурным группам. Подобных работ очень мало, так как редко психологами изучаются субкультурные группы как социальные объединения людей. Чаще мы встречаем тексты просто с описанием той или иной субкультуры, характеристикой ее внешних (особенностей

одежды, сленга и пр.) и внутренних (особых правил поведения, ритуалов и т.п.) признаков.

Весомый вклад в изучение причин создания и распространения субкультур в нашей стране сделан психологом Л.И. Михайловой. По ее мнению, пик распространения и развития субкультур пришелся на период кардинальных преобразований в российском обществе, связанных с распадом СССР. Новый исторический этап в развитии страны сопровождался различными изменениями: менялись идеалы, смещались патриотические настроения, преобладал духовный кризис, менялись ценности. В этой атмосфере неопределённости, бездуховности, страха развивались поколения, формировались личности. Образовывались субкультуры разной направленности, в том числе криминальной, антиобщественной.

Важным в данной работе является понимание того, что субкультура является одним из институтов социализации личности. Исследователь В.В. Воронов определяет молодёжную субкультуру как набор ценностей и норм поведения, вкусов, форм общения, которая отличается от культуры взрослых и характеризует жизнь подростков, молодежи примерно от 10 до 20 лет [1, с. 10].

При изучении феномена субкультуры важно также учитывать, что субкультура выступает в противоречивой позиции и неоднозначно влияет на молодых людей. С одной стороны, она отдаляет молодежь от общей культуры общества, с другой – облегчает освоение ценностей, норм, социальных ролей [5, с. 107].

Наличие субкультур в обществе – неотъемлемая часть его развития. Исследователь Л.В. Моисеенко подчеркивает, что взаимодействие молодежной субкультуры и национальной культуры, взрослого мира и мира молодежи способствует социальному прогрессу. По мнению Л.В. Моисеенко, субкультура выполняет развивающую, коммуникативную, творческую, познавательную, корпоративную функции для развития личности, способствует аутоидентификации субъектов [3, с. 87].

Многообразие субкультур, по мнению отечественного ученого Ф.А. Колбунова, связано с многообразием интересов молодежи [2, с. 20]. Молодые люди различны по моделям поведения, нормам отношений, стилю и образу жизни, способам личностной презентации. Это отражается и в субкультурах. Ценностные ориентации конкретной субкультуры базируются на социальном опыте, ценностях общества, которые преломляются в соответствии с характером субкультуры, возрастными или иными специфическими особенностями членов субкультурной группы.

Молодежь со своими ценностями является своеобразным лакмусом развития общества: о чем думают, что ценят, что отвергают –

все это и другое является показателем политических, социальных, нравственных ориентиров страны. Поэтому ценностные ориентации личности оказываются объектом повышенного внимания и изучения [4, с. 40].

Цель исследования: изучение ценностей и ценностных ориентации молодежи в контексте молодежных субкультур.

Задачи исследования: определение осведомленности молодежи о субкультурах; выявление молодежи, принадлежащей к определённым субкультурным группам; исследование детерминации ценностей и ценностных ориентации молодежи в контексте молодежных субкультур; оценка различий в ценностях и ценностных ориентациях молодежи в контексте молодежных субкультур.

Предмет исследования: ценности, ценностные ориентации, их особенности в различных субкультурных группах.

Объект – молодые люди в возрасте 18–25 лет, учащиеся колледжей, вузов, работающая молодежь. Всего в исследовании приняли участие 125 человек.

Нами была сформулирована гипотеза о том, что существуют различия в структуре ценностей и ценностных ориентаций у молодежных представителей разных субкультурных групп.

Методы исследования: опрос (авторская анкета), тестирование (методика «Ценностные ориентации», автор М. Рокич; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина); методы статистической обработки данных: описательная статистика, непараметрические критерии (*H*-критерий Крускалла–Уоллиса).

На первом этапе нами было опрошено 125 молодых людей в возрасте от 18 до 25 лет. Респондентами выступили юноши и девушки, студенты колледжей и вузов г. Твери, работающие молодые люди. Всего в опросе участвовали 60 юношей и 65 девушек.

В ходе опроса выяснено, что большинство молодых людей осведомлены о различных субкультурных молодежных группах, имеют о них представления. Больше половины отнесли себя к какой-либо группе, субъективно подтверждают свою принадлежность. Как правило, это современные молодежные течения, связанные с информатизацией, компьютеризацией, интернет-коммуникацией (блогеры, ютуберы). Есть также те, кто принадлежит к «старым» субкультурным группам типа «рокеры», «байкеры». Единично в нашей выборке представлены такие молодежные направления, как волонтерство, альтернативщики, готы, эмо и другие. Из тех, кто не относит себя к какой-либо субкультуре, большинство не имеют желания стать частью таких объединений.

Далее мы выбрали 4 группы, наиболее представленные при опросе: ютуберы, блогеры, байкеры и рокеры (всего участвовали

69 человек). Представителям данных групп было предложено пройти тесты, рассматривающие их ценности, ценностные и смысложизненные ориентации. Распределение респондентов представлено в таблице.

Распределение респондентов по принадлежности к субкультурным группам и по полу

Представители субкультурных групп	Количество	Пол	
		женский	мужской
Ютуберы	19	8	11
Блогеры	16	9	7
Байкеры	15	4	11
Рокеры	19	11	8
<i>Всего</i>	<i>69</i>	<i>32</i>	<i>37</i>

Вторым этапом исследования явилось изучение ценностных ориентаций и ценностей в группах молодежи, принадлежащих к определенным субкультурным группам.

Сначала представим результаты исследования ценностей по методике М. Рокича. Как уже уточнялось, полученные результаты исследования ценностей мы анализируем в контексте принадлежности респондентов к одной из 4 субкультурных групп: ютуберы, блогеры, байкеры и рокеры.

Выявлены ведущие ценности в разных группах:

1. *Ведущие ценности в группе «ютуберы»:* здоровье (5,14), активная, деятельная жизнь (4,80), интересная работа (4,75), счастливая семейная жизнь (4,65), уверенность в себе (4,48), материально-обеспеченная жизнь (4,46).

Анализируя данные о ведущих ценностях, можно сказать, что в этой группе верхние строки занимают традиционные, базовые ценности. В нашем исследовании ютуберы – это больше пассивные созерцатели видеоканалов на платформе YouTube. Выбор каналов зависит от их увлечений (кулинария, ремонт, творчество), мотивов (обучение, отдых).

2. *Ведущие ценности в группе «блогеры»:* активная, деятельная жизнь (5,65), материально-обеспеченная жизнь (5,45), интересная работа (5,42), познание, интеллектуальное развитие (4,60), уверенность в себе (4,40).

Ведущая ценность «активная, деятельная жизнь» в данной группе, на наш взгляд, неслучайна. Успешный блогер – это деятельный, активный субъект, без этого не получится продвинуть свой контент, привлечь аудиторию. Такая активность позволит блогеру не только развивать свой проект, но и зарабатывать через свою деятельность. Поэтому и ценность «материально-обеспеченная жизнь» на втором месте, интересная работа на третьем.

3. *Ведущие ценности в группе «байкеры»:* активная, деятельная жизнь (5,50), здоровье (5,28), счастливая семейная жизнь (5,20), интересная работа (4,80), уверенность в себе (4,52), материально-обеспеченная жизнь (4,47), познание, интеллектуальное развитие (4,35).

Если посмотреть на иерархию данных ценностей в группе «байкеры», то они покажутся вполне традиционными. На первом месте ценность «активная, деятельная жизнь», возможно, тоже не случайна. Байкеры – это свободолюбивые приверженцы своей субкультуры. Активность, передвижение, сборы, слеты – часть жизни каждого байкера.

4. *Ведущие ценности в группе «рокеры»:* красота природы и искусства (5,3), свобода поступков и действий (5,0), жизнерадостность (4,7), счастье других (4,6), смелость в отстаивании своего мнения (4,6), счастливая семейная жизнь (4,5).

В данной группе набор ценностей своеобразный. Как ни в одной другой группе, на первое место выходит ценность «красота природы и искусства». Субкультура рокеров объединяет личностей, склонных к романтизму, красоте, переживаниям. Тексты песен рок-музыкантов, как правило, глубокие, жизненные, чувственные. Высокие ранги набирают ценности «свобода поступков» и «жизнерадостность». Все это рисует рокера как независимого, свободного, вольного «художника», тонкого и умеющего ценить мир вокруг.

Для оценки достоверности различий в 4 выделенных нами группах мы использовали непараметрический *H*-критерий Краскелла–Уоллиса. Нами получены достоверные различия по следующим ценностям:

- ценность «активная деятельная жизнь», достоверность различий на уровне значимости 0,048 (средние значения ранга в группе «ютуберы» = 43,28; средние значения ранга в группе «блогеры» = 49,76; средние значения ранга в группе «байкеры» = 48,78; средние значения ранга в группе «рокеры» = 30,12);

- ценность «жизненная мудрость», достоверность различий на уровне значимости 0,039 (средние значения ранга в группе «ютуберы» = 28,06; средние значения ранга в группе «блогеры» = 40,86; средние значения ранга в группе «байкеры» = 46,12; средние значения ранга в группе «рокеры» = 35,12);

- ценность «продуктивная жизнь», достоверность различий на уровне значимости 0,048 (средние значения ранга в группе «ютуберы» = 29,44; средние значения ранга в группе «блогеры» = 46,88; средние значения ранга в группе «байкеры» = 45,86; средние значения ранга в группе «рокеры» = 46,32);

- ценность «свобода», достоверность различий на уровне значимости 0,046 (средние значения ранга в группе «ютуберы» = 29,74; средние значения ранга в группе «блогеры» = 41,55; средние значения ранга в группе «байкеры» = 45,44; средние значения ранга в группе «рокеры» = 48,12);

Таким образом, можно сказать, что по методике М. Рокича при оценке ценностных ориентаций представителей различных молодежных субкультур были получены достоверные различия по отдельным шкалам.

Далее проанализируем результаты исследования ценностных ориентаций молодежи, принадлежащей к разным субкультурным группам, полученные по методике И.Г. Сенина. Результаты представлены на рис. 1.

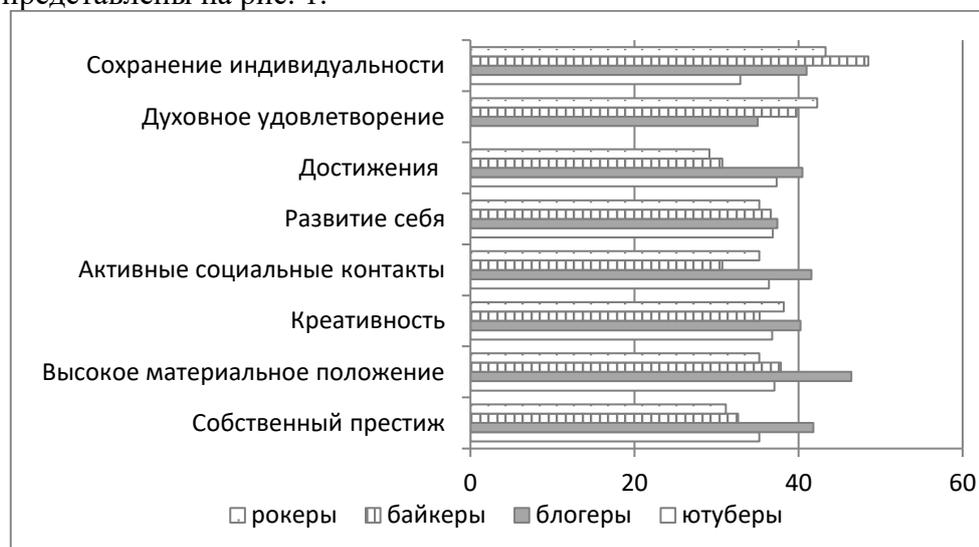


Рис. 1. Среднегрупповые показатели ценностных ориентаций у представителей разных субкультурных групп

На рис. 1 видно, что в группе «ютуберов» наиболее выражены ценности: «высокое материальное положение» (главный смысл – финансовое благополучие), «достижения» (наличие конкретных целей, важных для достижения), «духовное удовлетворение» (преобладание духовных потребностей над материальными), «развитие себя» (тенденция к самообразованию, обогащению личности посредством развития своих способностей и личностных характеристик). Данная группа скорее ориентирована на решение определенных жизненных задач. Некоторые ценности по методике И.Г. Сенина оказались такими же на ведущих позициях, как и по методике М. Рокича (например, финансовое благополучие). Учитывая тот факт, что респонденты, входящие в данную субкультурную группу, больше пассивные созерцатели каналов на платформе YouTube, они больше напоминают по своим ответам среднестатистического современного молодого человека с ценностными установками на качественную жизнь (финансы + достижения + саморазвитие). Наименее ценным для них является собственный престиж в группе (то есть завоевывание своего признания в обществе), сохранение индивидуальности (преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общественными, защита своей неповторимости). Низкие показатели по данным шкалам, возможно, указывают на недостаточную социальную мобильность у испытуемых. К тому же достаточно пассивная позиция внешней активности не

мотивирует данную подгруппу к объединению и групповой идентификации.

В группе «блогеры» респонденты преимущество отдают таким ценностям, как «высокое материальное положение» (главный смысл – финансовое благополучие), «активные социальные контакты» (выстраивание продуктивных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение межличностных контактов, реализация своей социальной роли) и «достижения» (наличие конкретных целей, важных для достижения). Некоторые ценности по методике И.Г. Сенина также оказались на ведущих позициях, как и по методике М. Рокича (например, «достижения», «активные социальные контакты»). Занимаемое высокое положение ценности подчеркивают необходимость иметь определённые личностные качества (особенно в сфере коммуникации), для того чтобы реализовываться в качестве блогера. Ну и высокое материальное положение как ценность подтверждает еще раз, как и в методике М. Рокича, желание зарабатывать данной деятельностью, развивать блог как коммерческий проект, достигать определенных целей в подобной форме активности. Менее выраженными в группе блогеров являются ценности «духовное удовлетворение» (преобладание духовных потребностей над материальными) и «развитие себя» (тенденция к самообразованию, обогащению личности посредством развития своих способностей и личностных характеристик). Такая ситуация не может не настораживать, так как низкая моральная ответственность может позволить блогеру создавать некачественный контент, не задумываясь над влиянием информации на аудиторию, стремиться к обогащению любой ценой. Нежелание заниматься саморазвитием, на наш взгляд, является тупиковой ветвью для блогера. В современном мире, чтобы быть на «гребне волны», ориентироваться в актуальных тенденциях и направлениях, необходимо постоянное самосовершенствование.

В группе «байкеры» наибольший ранг у ценностей «сохранение индивидуальности» (среднее значение ранга 48,50), то есть преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общественными, защита своей неповторимости. Это подтверждает скорее идеологию, философию байкерского движения, где доминирует автономность, культивируется независимость. Далее следует ценность «духовное удовлетворение», то есть преобладание духовных потребностей над материальными (среднее значение ранга 39,78). Действительно, есть что-то в данной субкультуре братское, поддерживающее, не поддающееся финансовому расчету. Хотя с виду много грубости, жесткости, силы, но внутренние мотивы могут быть бескорыстны, человечны, искренни. Ценность «высокое материальное положение» (то есть главный смысл – финансовое благополучие) имеет среднее значение ранга 37,84. Здесь важно

уточнить, что если для блогера само ведение контента является коммерческой целью, то байкер вряд ли зарабатывает своей формой жизни. Высокое материальное положение, на наш взгляд, в данной группе скорее продиктовано более зрелой возрастной характеристикой респондентов, наличием семей у представителей данной субкультурной группы и, следовательно, ответственностью за финансовое положение родных. Более того, понятно, что содержание мотоцикла также требует немалых финансовых растрат. Достаточно высокие ранги у ценности «развитие себя» (среднее значение ранга 36,63), то есть прослеживается тенденция к самообразованию, обогащению личности посредством развития своих способностей и личностных характеристик. Это интересная доминанта в рассматриваемой субкультуре. Скорее она связана со зрелостью респондентов, пониманием необходимости самообогащения. К тому же зачастую, чтобы вступить в какой-либо официальный мотоклуб, необходимо знать его историю, традиции байкерства, особенности развития движения и т.п.

В субкультурной группе «рокеры» на первое место выходят такие ценности, как «сохранение индивидуальности», то есть преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общественными, защита своей неповторимости (среднее значение ранга 43,28); «духовное удовлетворение», преобладание духовных потребностей над материальными (среднее значение ранга 42,26); «креативность», реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность (среднее значение ранга 38,21). Некоторые ценности по методике И.Г. Сенина оказались такими же на ведущих позициях, как и по методике М. Рокича (например, сохранение индивидуальности, творчество). Данная иерархия ценностей создает типаж рокера как тонко душевно организованного субъекта, творческого, наполненного любовью к миру, природе, искусству.

Таким образом, мы видим, что по данной методике доминирующие позиции ценностей в группах, выделенных по субкультурному содержанию, также различные.

Для оценки достоверности различий в 4 выделенных нами группах мы использовали непараметрический *H*-критерий Краскелла–Уоллиса. Нами получены следующие достоверные различия по таким ценностям, как «сохранение индивидуальности», достоверность различий на уровне значимости 0,041 (средние значения ранга в группе «ютуберы» = 32,90; средние значения ранга в группе «блогеры» = 40,96; средние значения ранга в группе «байкеры» = 48,50; средние значения ранга в группе «рокеры» = 43,28).

Третьей методикой в исследовании явилась методика СЖО (смысложизненных ориентаций), автор – Д.А. Леонтьев. Этот тест позволил изучить цели в жизни, процесс (интерес и эмоциональную

насыщенность жизни), результативность (удовлетворенность самореализацией), а также две составляющих локуса контроля: локус контроля «я» (хозяин жизни) и локус контроля «жизнь» (управляемость жизни). Результаты представлены на рис. 2.

Анализ эмпирических данных, полученных с помощью теста Д.А. Леонтьева, свидетельствует о том, что средние показатели в 4 группах находятся в зоне нормативных значений.

Среди представителей разных субкультурных групп наблюдается следующая структура смысложизненных ориентаций (см. рис. 2).



Рис. 2 Среднегрупповые показатели ценностных ориентаций у представителей разных субкультурных групп

По шкале «осмысленность жизни» наиболее выражены показатели в группе «байкеры», и это может быть объяснено тем, что средний возраст участников данной субкультурной группы чуть выше, чем в остальных, что влечет за собой большую социальную зрелость, в большей степени ответственность, осмысленность поступков и действий.

По шкале «локус контроля – жизнь» наиболее выражены показатели в группе «блогеры». Напомним, что при высоких баллах локус контроля-жизнь у личности сформировано убеждение, что он может контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. В группе «блогеры» данные показатели подчеркивают особенности деятельности блогеров, необходимость быть активным, социально включенным в различные ситуации, контролировать многие общественные движения и потоки.

По шкале «локус контроля – Я» чуть более выражены показатели в группе «блогеры», хотя по всем четырем группам показатели по данной

шкале сравнительно одинаковы. Напомним, что согласно Д.А. Леонтьеву, высокие баллы по шкале «локуса контроля – Я» характеризуют представление личности о себе как о сильной персоне, которая обладает свободой выбора, верой в свои силы, строит жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Для блогеров данная позиция чуть более сильна, по сравнению с другими субкультурными подгруппами.

По шкале «результат жизни» наиболее выражены показатели также в группе «блогеры». Согласно Д.А. Леонтьеву, баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Группа молодых людей, относящих себя к блогерам, оценивают себя как наиболее современных молодых людей, думают о себе как о более успешных, по сравнению с другими. Более низкие баллы в группе «рокеры» могут говорить о некоей неудовлетворенности прожитой частью жизни.

По шкале «процесс жизни» наиболее выражены показатели в группе «блогеры». Этот показатель, согласно Д.А. Леонтьеву, показывает, воспринимает ли респондент сам процесс своей жизни как интересный и эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Блогеры, оказываясь включенными в актуальные темы современности, охватывая животрепещущие информационные потоки, более других проявляют эмоциональную удовлетворенность. Более низкие баллы в нашем исследовании в группе «байкеры», и это признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем.

По шкале «цель жизни» наиболее выражены показатели в группе «байкеры». Это также может быть объяснено тем, что средний возраст участников данной субкультурной группы чуть выше, чем остальных. Это влечет за собой большую социальную зрелость, понимание того, чего я хочу от жизни, адекватную оценку средств достижения целей. Более низкие по сравнению со всеми баллы в группе «рокеры» могут быть присущи людям, живущим сегодняшним или вчерашним днем.

Для оценки достоверности различий в 4 выделенных нами группах мы использовали непараметрический *H*-критерий Краскелла–Уоллиса. Нами получены следующие достоверные различия по таким ценностям, как ценность «осмысленность жизни», достоверность различий на уровне значимости 0,039 (средние значения ранга в группе «ютуберы» = 13,91; средние значения ранга в группе «блогеры» = 16,34; средние значения ранга в группе «байкеры» = 23,25; средние значения ранга в группе «рокеры» = 15,90).

Таким образом, мы видим, что доминирующие позиции ценностей в группах, выделенных по субкультурному содержанию, все же различны. Полученные результаты дают основания делать вывод о

подтверждении гипотезы в том, что существуют различия в структуре ценностей и ценностных ориентаций у молодежных представителей разных субкультурных групп.

Подводя итоги, подчеркнем, что различия в ценностных ориентациях во многом обусловлены дифференциацией молодежи по таким параметрам, как модель и нормы поведения, стиль и образ жизни, формы личностной самопрезентации, присущие той или иной молодежной субкультуре.

Список литературы

1. Воронов В.В. Технология воспитания: пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей. М.: Школьная пресса, 2000. 96 с.
2. Колбунов Ф.А. Ценностные ориентации молодежи российского мегаполиса: дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. СПб., 2011. 160 с.
3. Мосиенко Л.В. Ценностные ориентации студентов России и Франции: Аксиологические параллели // Электрон. науч. издание «Аксиология и инноватика образования». URL: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/9/10.pdf>. (дата обращения 02.02.2020)
4. Подольская Е.А. Ценностные ориентации и проблема активности личности. Харьков: Основа. 1991. 162 с.
5. Скриптунова Е.А., Мороз А.А. О предпочтениях городской молодежи // Социс. 2002. № 1. С. 105–110.

Об авторах:

ПОПКОВА Татьяна Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологических и гуманитарных наук Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (170006, Тверь, ул. Дм. Донского, 37); e-mail: pettal@yandex.ru.

ТРАВИНА Светлана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170000, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: travina.SA@tversu.ru

FEATURES OF VALUE ORIENTATIONS OF REPRESENTATIVES OF VARIOUS SUBCULTURAL YOUTH GROUPS

T.A. Popkova¹, S.A. Travina²

¹Moscow University of Humanities and Economics – Tver institute (branch)

²Tver State University, Tver

The article clarifies the concept of subculture as an institution of socialization of personality. Through data of empirical research of representatives of various subcultures of modern youth: "bloggers", "youtubers", "bikers" and "rockers" the specificity of their terminal values and value orientations, and also life orientations is revealed. The author's interpretation of statistically significant relationships of the declared parameters is given.

Keywords: *subcultural youth group, value orientations of youth, meaning-life orientations of youth.*

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.890.8(91)

**ПОДГОТОВКА РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА
К ПРЕПОДАВАНИЮ КРАЕВЕДЕНИЯ
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX вв.)**

Н.Н. Зубарева, Е.В. Киреева

ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей»,
Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.165

Выявлен потенциал содержательного и методического аспектов изучения краеведения исследуемого периода. Изучена деятельность земств и показана их роль в привлечении педагогов к подготовке краеведческой литературы. Проанализирован передовой для того времени опыт подготовки учительских кадров и оказания им методической помощи по преподаванию краеведения.

Ключевые слова: *краеведение, родиноведение, местный элемент, земства, подготовка учительских кадров.*

Сегодня при реализации образовательных целей в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов к результатам обучения и задачам духовно-нравственного воспитания обучающихся краеведение рассматривается как основа для формирования патриотического воспитания и гражданской идентичности школьников. Краеведческий материал является основой для формирования и развития системы ценностей школьника.

В современном образовании проблема сопровождения деятельности педагога в использовании краеведческого материала является актуальной. При ее разрешении необходимо обращение к потенциалу педагогических традиций, проявившихся наиболее продуктивно в дореволюционный период.

Конструктивная модель сопровождения педагогов по изучению краеведения выражалась в активном участии земств при поддержке использования в образовании местного материала, создании краеведческой литературы, методической поддержке российского учительства в процессе проведения педагогических съездов.

В период второй половины XIX – начала XX вв. прослеживается определенное осознание педагогической общественностью потенциала изучения вопросов краеведения в гуманизации содержания образования.

Сам термин «краеведение» в это время отсутствовал, его в той или иной степени заменяли такие понятия, как «родиноведение», «местный элемент» «отчизноведение», «локализация», и др. Необходимость изучения местного элемента в школе, в свою очередь, вызвала проблемы, связанные с подготовкой учительства. Первая заключалась в необходимости

использования профессионального потенциала педагогов-практиков и созданного ими опыта для развития содержательного и методического аспектов изучения краеведения. Вторая – в постановке задачи собственно подготовки учительских кадров. И третья подразумевала проблему оказания методической помощи учителям.

Важным было использование потенциала педагогов-практиков и созданного ими опыта для развития содержательного и методического аспектов изучения краеведения.

В разрешении данной проблемы могли оказать определенную помощь создаваемые во многих губерниях и уездах кружки родинovedения и клубы любителей местной истории, активными участниками которых были представители местной интеллигенции, в том числе и педагоги средних учебных заведений. Обычно кружок родинovedения разбивался на комиссии или секции: секция естествознания, секция истории, секция статистико-экономическая, этнографическая и проч.; среди этих секций была и педагогическая. Как правило, ее задачей являлась «разработка вопросов использования собранных другими секциями материалов для школы, для школьных музеев, для классных бесед и сочинений, для ученических экскурсий и т.п. Члены этой секции отбирали из многого то небольшое, что интересно и посылно ребенку, и понемногу, постепенно обновляли школьно-учебный материал, дополняя школьное обучение изучением местности» [2, с. 82].

Преподаватели, педагоги-практики, учителя стали привлекаться к написанию краеведческой литературы разного характера: от популярной до научной. Особое место занимали учебные пособия по местному элементу для учащихся и учащихся.

В 50-х гг. XIX в. учитель Вологодской губернии Н.Ф. Бунаков в своих записках рассуждал о том, что педагоги учебных заведений активно интересовались историей края и делали попытки создания краеведческой литературы, которая занимала «видное место в вологодской литературе своими работами по истории, статистике и этнографии края» [2, с. 16]. Министерство просвещения поддерживало эти начинания, и в 1856 г. был издан Циркуляр, составленный в связи с изданием «Записок об Олонецкой губернии», автором которых был учитель Петрозаводского уездного училища Андреев: «... я покорнейше прошу попечителей учебных округов сделать распоряжение о приглашении преподавателей географии в гимназиях и уездных училищах к составлению описаний губерний, в которых те учебные заведения находятся, и о каждом труде, признанном за лучший по дирекции, доводить до сведения министерства, с приложением экземпляра оного ...» [8, с. 232–233].

Заметную роль в привлечении педагогов к подготовке материалов краеведческой литературы сыграли земства. Их деятельность по

вопросам изучения краеведения имела следующие направления: инициирование и поддержка составления краеведческой учебной литературы в губерниях и уездах; участие в организации и проведении учительских съездов; повышение квалификации учителей и оказание им методической помощи. Большинство губернских и уездных земств, среди деятелей которых было немало педагогов, осознавало, что одной из первостепенных задач образования является создание учебников по краеведению для учащихся, отвечающих требованиям запросов общества и образовательному идеалу образования исследуемого периода, без чего нельзя осуществить важное направление земской деятельности – приобщение народа к ценностям культуры и преемственность традиций российского общества.

От теории к практике деятельность губернских земств по организации подготовки краеведческой учебной литературы перешла только в первом десятилетии XX века, практические накануне Первой мировой войны, и большинство изданий увидело свет в 1913 г., а Ковровское земство приступило к этому вообще в 1916 г. Это можно объяснить, возможно, необходимостью и востребованностью задач патриотического воспитания в связи с приближающейся войной.

Многие земства занимались проблемами учебной литературы по краеведению, но дальше всех в этом направлении, продвинулись Таврическое, Полтавское, Вологодское, Вятское, Нижегородское и Ковровское. Они подошли к организации подготовки учебной литературы по-разному. В Таврическом и Вологодском земствах был объявлен конкурс на создание книг краеведческого содержания для народных училищ, которые находились в ведении земств. При этом, если Вологодское губернское земство объявляло конкурс только на написание учебника по родиноведению, то Таврическое – на целый комплекс учебных и методических материалов. Опыт Вологодского земства интересен тем, что для организации и проведения конкурса была создана специальная земская комиссия и разработана программа для руководства ею, одобренная местным губернским училищным советом и местным обществом изучения Северного края.

Вятской губернской управой был разработан план действий, один из пунктов которого гласил: «...просить уездные земские управы произвести среди учащихся (педагогов) анкету о целях, объеме сведений, распределении материала, отношении к общей книге для чтения (хрестоматии) и других вопросах, касающихся содержания учебника родиноведения, а также о формах, в каких могло бы выразиться участие педагогов вообще и отдельных лиц из их среды в составлении упомянутого учебника; кроме того, просить те уездные земства, при которых учреждены школьные комиссии, поставить эти вопросы на обсуждение последних» [2, с. 25–26].

Таким образом, рядом губернских земств была начата важная деятельность, которая, к сожалению, была прервана в связи с активным участием России в Мировой войне и дальнейшими революционными событиями 1917 г. К тому же деятельность по созданию учебной литературы по краеведению была для земств абсолютно новой. Поиск решений по созданию учебной литературы по краеведению (родиноведению, местной истории), различной по формам, является значимым процессом, в том числе и с точки зрения преемственности традиций для современного образования.

Следует отметить, что авторами и составителями учебных пособий по местному элементу в 19 случаях из 53 были директора, инспекторы учебных заведений и учителя. Возможно, их было больше, так как в тридцати четырех случаях должности авторов не указывались. Хотелось бы остановиться на наиболее ярких пособиях, составленных педагогами-практиками.

Интересна выпущенная в 1915 г. книга учителя народных училищ И.Ф. Лелькова «Наша Саратовская губерния, или Как Петя путешествовал по г. Саратову и что он узнал о Саратовской губернии» [3]. Она содержала «краткие иллюстрированные сведения по истории и географии Саратовской губернии применительно к программам низших учебных заведений» [3, с. 1]. Данная книга имела следующие части: вводная часть, исторические сведения о г. Саратове, сведения о губернии (главным образом географические) и приложения (краткие сведения о крестьянском и земском управлении). Первая, вводная, часть имела своей задачей заинтересовать маленьких читателей историей и жизнью их родного города Саратова. Для этого Лельков отправляет своего воображаемого героя Петю совершать экскурсию по Саратову и вокруг него, расспрашивать отца и слушать его ответы на вопросы и разъяснения. Введение содержало несколько глав: «Что видел Петя на берегу Волги», «Как Петя прощался со своим училищем и как он побывал с папой на вершине Соколовой горы», «Как Петя, Коля и Гриша путешествовали вокруг г. Саратова», и «Как Петя познакомился с историей г. Саратова». Особенно ценным является то, что ознакомление учащихся с родными окрестностями и губернским городом были связаны с непосредственными детскими наблюдениями и экскурсиями. С методической точки зрения в книге материал был представлен детям не в виде параграфов учебника и перечня событий и явлений, а в форме живого рассказа мальчика [3, с. 235–236].

Вторая часть книги была посвящена истории Саратова. Она состояла из отдельных глав: о Волге, городе Саратове и его развитии, посещении города Петром I, развитии города при Екатерине II, о связи с восстанием под руководством Емельяна Пугачева, о развитии города как столицы губернии. Главное содержание исторической части книги

занимали события и эпизоды, приуроченные к отдельным годам и историческим и общественным деятелям. Историческое описание Саратова в книге завершалось 1781 г., когда он сделался губернским городом [3, с. 237]. Третья часть книги посвящена перечню культурно-экономических сведений о городах и уездах Саратовской губернии.

В 1907 г. Ярославское губернское земство издало книгу преподавателя народных училищ П.А. Критского «Наш край. Ярославская губерния – опыт родиноведения» [5]. В ней было представлено описание географического положения губернии, развития промышленности и торговых путей, найденных древностей на ее территории. Книга имеет несколько разделов: «Поверхность и почва», «Климат, растения и животные», «Воды нашей губернии» (с подробным описанием речной системы губернии), «Искусственные водные пути» (с описанием Мариинского канала как части Волжской водной системы; пути от Рыбинска до Санкт-Петербурга, Ново-Мариинского и Тихвинского каналов), «Население Ярославской губернии» (с описанием великоросского населения, его расселения по губернии, крестьянского и семейного быта). Книга содержала большое количество рисунков, которые дополняли географическую характеристику края.

В 1915–1916 гг. было издано руководство для учащихся низших и средних учебных заведений Д.Г. Атлас «Старая Одесса, ее друзья и недруги» [1]. Оно было представлено педагогической общественности как «учебник», который имел целью «познакомить детей одесситов с постепенным развитием их родного города». Знакомство с содержанием данного учебника, по мнению автора, должно было предшествовать общему изучению русской истории: «во всех культурных странах знакомство с родиной начинается для учащегося со знакомства с местом, где он живет» [1]. Таким образом, свою книгу по истории города Одессы автор задумывала как пропедевтический курс по родиноведению, который предвещал прохождение общего курса истории.

Все сочинение делилось на две части. Первая – собственно учебник, который включал в себя включал 6 глав: «Хаджибей», «Молодая Одесса. Адмирал де-Рибас», «Герцог Ришелье и его труды по устройству города», «Одесса в 1814 г. до назначения гр. Воронцова», «Одесса при гр. Воронцове» и «Одесса после гр. Воронцова». Вторая содержала четыре «рассказа о жизни в старой Одессе» и являлась небольшой хрестоматией по истории Одессы, завершаясь «хронологической таблицей» (содержащей перечень 47 дат, относящихся к историческому прошлому города Одессы, начиная с завоевания русскими турецкой крепости Хаджибей в 1789 г. и заканчивая открытием высших женских курсов в 1903 г.). В качестве приложения книга содержала план Хаджибея во время взятия Одессы русскими войсками и две иллюстрации: портрет Екатерины II как основательницы Одессы и

план старого Хаджибейского замка [1, с. 227].

Особенность данного издания, в сравнении с аналогичными изданиями исследуемого периода, заключалась в том, что пропедевтический курс местной истории Атлас выстроила в форме изложения не по «царствованиям», а по «градоправителям», полностью перестроив обычную планировку общих учебников для начальных училищ. Главными действующими лицами в исторических судьбах Одессы автор определила последовательно Де-Рибаса, Ришелье, Ланжерона, Инзова, Воронцова, Левшина и других общественных деятелей, градоправителей, комендантов, городских голов и меценатов. Внимание учащихся концентрировалось на перечислении государственных или общественных заслуг высокопоставленных лиц перед Одессой, отмеченных памятниками-монументами, наименованиями улиц и переулков. Также в качестве приложения к книге были помещены четыре рассказа: «Грязь и пыль в старой Одессе» (рассказы старожилов), «Пушкин в Одессе», «Бомбардировка Одессы в 1854 г.» и «Одесские катакомбы». Ценность работы Д.Г. Атлас заключалась в первой попытке построить местный пропедевтический курс на истории родного города. Другой подобной работы на тот момент не было.

Подготовка учительских кадров

Впервые эта задача была рассмотрена и представлена к обсуждению в 1911 г. во время проведения Общеземского съезда в Москве в докладах участников Е.А. Звягинцева «Сведения о природе и жизни местного края как учебный материал в земской школе» и С.В. Зенченко «Летние курсы для учащихся» [6, с. 236–248; 7, с. 386–395].

Руководители народного образования в различных губерниях исследуемого периода задумывались над проблемой подготовки учительских кадров по краеведению (родиноведению, местной истории), для решения которой предполагалось издавать обстоятельные научно-популярные сборники для учителей, организовывать чтение лекций о местном элементе края на летних учительских курсах, вводить курс краеведения (родиноведения) в учительских семинариях.

Роль профессиональных съездов по вопросам народного образования в подготовке учительских кадров была весьма значительной. Съезды содействовали развитию передовых педагогических идей, творческому поиску и распространению опыта, консолидации учительства, представляли собой заметную часть общественно-педагогического движения. С 60-х гг. XIX в. стали проводиться первые профессиональные съезды по вопросам народного образования, которые совмещались с учительскими курсами. Регулярным съезды по народному образованию стали проводиться в первое десятилетие XX века. Именно с этого времени вопросы изучения местного материала (родиноведения, краеведения), важной составляющей которых являлась подготовка учительских кадров,

были постоянными для обсуждения. Так, на Первом общеземском съезде по народному образованию в 1911 г. в своих докладах Н.Ф. Езерский, Е.А. Звягинцев, Н.Н. Казанцев и В.С. Сыромятников представляли идеи и пути сближения школы с жизнью путем внесения в учебный материал краеведческого материала и местного элемента. Особенным, с точки зрения краеведческого аспекта школьного исторического образования, является съезд преподавателей словесности и истории средних учебных заведений Оренбургского учебного округа. Этот съезд был окружным, в ходе его работы рассматривались вариативные модели изучения краеведческого материала, которые требовали различной подготовки учителей.

Оказание методической помощи учителям

В начале XX в. увидела свет другая форма учебного пособия по изучению местного материала – рабочие тетради с печатной основой, что было проявлением двух процессов в отечественном образовании исследуемого периода. Первый проявлялся в осмыслении проблемы изучения местного материала, а второй – в использовании передовых методов обучения и воспитания, базирующихся на самостоятельной работе учащихся.

Первые рабочие тетради с печатной основой, являвшиеся дополнением к имеющимся учебникам, появились в России в 1913 г. В 1916 г. вышла в свет «Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края» Д.А. Маркова, директора Саратовского учительского института [4]. Она представляла собой «ряд вопросов, советов, указаний, относящихся к изучению местной истории, и отвечала на запросы насущной потребности изучения краеведения в любом месте нашего обширного Отечества», то есть являлась универсальным пособием для всех губерний Российской империи [4, с. 2]. Анализ содержания тетради позволяет сделать вывод о комплексном изучении краеведения в единстве экономического, географического, исторического и культурно-бытового аспектов. Тетрадь имеет потенциал в организации исследовательской деятельности учащихся, так как она представляет материалы для реализации программы научно-исследовательской. Кроме основных видов деятельности тетрадь предполагала и дополнительные. Работа с ней могла продолжаться длительный период времени и быть основой для сбора материалов для различных коллекций этнографического и историко-археологического содержания, что в дальнейшем могло стать основой для организации школьной выставки «по плану: книги, портреты, картины и таблицы, альбомы, журналы, содержащие материал по местной истории, открытки с видами, планы, монеты, медали и знаки, документы, разные предметы, работы учащихся и т. п.» [4, с. 6–7]. Материалы таких выставок могли быть основой для создания школьного музея по местной истории (родоноведению, краеведению).

Проследив основные направления деятельности по вопросам подготовки учительских кадров в аспекте изучения краеведения (родиноведения, местного элемента), можно прийти к выводу о том, что многое из созданного педагогического опыта по вопросам преподавания краеведения исследуемого периода остается актуальным и по сей день.

Список литературы

1. Атлас Д.Г. Старая Одесса, ее друзья и недруги. Руководство для учащихся в низших и средних учебных заведениях. Одесса: Типо-литография «Техник», 1911. 114 с.
2. Звягинцев Е.А. Родиноведение и локализация в школе. М.: Изд-во журнала «Народный учитель», 1917. 96 с.
3. Лельков А.Ф. «Наша Саратовская губерния», или Как Петя путешествовал по г. Саратову и что он узнал о Саратовской губернии. Саратов: Тип. С.М. Панина, 1915. 75 с.
4. Марков Д.А. Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края. М.: Типо-литография И.Н. Кушнерев и К°, 1916. 54 с.
5. Наш край. Ярославская губерния. Опыт родиноведения / сост. П.А. Критский. Ярославль: Типография Губернской земской управы, 1907. 309 с.
6. Первый общеземский съезд по народному образованию: в 2 т. М.: Тип. Вильде, 1912. Т. 1. 825 с.
7. Первый Общеземский Съезд по народному образованию: в 2 т. М.: Тип. Вильде, 1912. Т. 2. 802 с.
8. Циркулярное предложение «О приглашении преподавателей учебных заведений составлять описания местностей, где они состоят преподавателями» // Сб. распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 3. 1850–1864 гг. СПб.: Тип. П.П. Сойкина, 1867. 693 с.

Об авторах:

ЗУБАРЕВА Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой общего, среднего и профессионального образования, ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей» (170008, Тверь, Волоколамский пр-т, 7); e-mail: zunn2010@mail.ru

КИРЕЕВА Елена Васильевна – кандидат философских наук, доцент кафедры развития образования, ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей» (170008, Тверь, Волоколамский пр-т, 7); e-mail: lena_gv5@mail.ru

PREPARATION OF RUSSIAN TEACHERS FOR TEACHING LOCAL HISTORY (SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES)

N.N. Zubareva, E.V. Kireeva

Tver Regional Institute of Improvement of Teachers, Tver

The potential of the content and methodological aspects of the study of local history of the period under study is revealed. The activity of Zemstvos is studied and their role in attracting teachers to the preparation of local history literature is shown. The article analyzes the best experience of training teachers and providing them with methodological assistance in teaching local history.

Keywords: *local history, studying of the Motherland, the local element of Council, the initial teacher training.*

УДК 316.647.5

СВОБОДА ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ

С.А. Соколов

Министерство образования Тверской области, г. Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.173

Обосновывается значимость культуры толерантности для самореализации личности в условиях процессов глобализации. Раскрывается взаимосвязь свободы и толерантности, а также значимость свободы как предпосылки формирования культуры толерантности субъекта отношений.

Ключевые слова: толерантность, свобода, глобализация, освобождение.

Одним из значимых ресурсов в современном обществе являются социальные связи, в которые включен субъект. От их широты зависят объем и качество информации, которая станет доступной индивиду, а также возможности кооперации его усилий с другими субъектами для достижения личностно значимых целей.

Вместе с тем одной из характерных особенностей современных социальных систем, в рамках которых формируются и развиваются социальные отношения, является их поликультурный характер. Следовательно, эффективность социального взаимодействия индивида во многом определяется уровнем его способности выстраивать социальные связи с носителями иной для него культуры, что детерминировало значимость формирования готовности подрастающих поколений к жизнедеятельности в условиях социокультурного многообразия [3].

Вызовы, связанные с поликультурным характером социальных систем, потребовали поиска новых подходов к взаимодействию между индивидами, представляющими различные социокультурные общности. Одним из перспективных ответов на вызовы поликультурных реалий глобальной цивилизации стало продвижение принципов толерантности как основы межкультурного взаимодействия, что нашло свое отражение в «Декларации принципов толерантности» Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1995 г. В итоговых документах конференции были предложены следующие трактовки понятия «толерантность»: «уважение, принятие и правильное понимание многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности». При этом в документе подчеркивается, что толерантности «способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений». Вместе с тем отмечается, что толерантность – «это не уступка, снисхождение или потворство», а «прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека» [2].

Логичным развитием идей ценности культурного многообразия и

культуры толерантности стали решения 31-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в Париже (2001), в которых провозглашалась значимость «уважения разнообразия культур, терпимость, диалог, и сотрудничество в обстановке доверия и взаимного понимания», которые являются «лучшим залогом мира и международной безопасности» [1].

Таким образом, на уровне международного сообщества существует до определенной степени согласованное представление о содержании дефиниции «толерантность». Причем подчеркивается, что толерантность является феноменом активного отношения к миру на основе признания ценностей свободы и прав личности. Однако трактовка феномена «свобода» имеет различные версии. Следовательно, необходимо уточнить смысловую нагрузку понятия «свобода» именно в контексте взаимосвязи с содержанием дефиниции «толерантность».

Следует отметить, что феномен свободы является предметом изучения ряда наук: философии, психологии, педагогики и пр. Сложность и многогранность свободы и ее проявлений определили многообразие подходов в ее трактовке. Тем не менее считаем возможным выделить следующие смыслы, которыми авторы прежде всего наполняют содержание данного понятия.

Во-первых, свобода может рассматриваться как проявление воли действующего лица, не подвергающееся насилию со стороны воли других (Л.Н. Толстой, Махатма Ганди). Во-вторых, свобода, прежде всего в западной мысли, понимается как возможность осуществлять выбор из альтернатив (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Г. Марселя, А. Камю, Ж.-П. Сартр). В-третьих, свобода трактуется как независимость от кого-либо или чего-либо (Э. Кант, Г.В.Ф. Гегель, И.Г. Фихте, И.А. Ильин). Важно отметить, что данные трактовки не противоречат друг другу, а акцентируют сущность свободы в ее различных проявлениях. Вместе с тем при всем многообразии смыслов дефиниции «свобода», которые сложились в науке, следует подчеркнуть, что подавляющее большинство авторов считают свободу необходимой для человека ценностью.

В истории общественной мысли свобода традиционно рассматривается как социокультурный и морально-нравственный императив, как условие формирования индивидуальности человека, а также как качественная характеристика развития общества [5, с. 697]. Именно благодаря свободе индивид обретает возможность не только приспособляться к социальным и иным условиям, но и изменять их в соответствии с собственными представлениями, которые, в свою очередь, также могут быть сформированы только в условиях свободы.

Без признания за личностью права на свободу выбора из имеющихся альтернатив не может идти речь о ее нравственной ответственности за свои действия и поступки. Очевидно, что если человек не обладает свободой, осуществляя свою деятельность только из

необходимости, то невозможно ставить вопрос о его ответственности за результаты этой деятельности. Ответственность в данном случае ложится на субъект, который навязал свою волю индивиду.

Таким образом, свобода, с одной стороны, является условием и предпосылкой к самостоятельному творческому освоению окружающего мира во всем многообразии его проявлений, с другой стороны, является, мерой готовности индивида к ответственности за результаты собственной деятельности в этом мире.

В данной статье мы ставим задачу раскрыть взаимосвязь феноменов «свобода» и «толерантность». При этом мы исходим из предположения, что взаимосвязь между ними не только существует, но и является прямой и взаимно определяющей.

Проведенный нами ранее анализ трактовки термина «толерантность» в педагогическом контексте позволил сделать вывод о том, что данный феномен следует рассматривать как форму целенаправленного 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» [4, с. 76]. Вместе с тем толерантное отношение к явлениям окружающего мира имеет свои границы, которые определяются рамками традиционных ценностей и не должны быть попораны.

Таким образом, целенаправленное активное взаимодействие с окружающим миром во всем его многообразии является одной из ключевых характеристик толерантности. Причем любое взаимодействие субъектов предполагает формирование у них некоторой совокупности знаний, определенных эмоциональных впечатлений, а также опыта деятельности. Очевидно, сама целенаправленная активность требует от индивида определенной свободы, то есть возможности самостоятельно и независимо формулировать цель, выбирать средства и способы ее достижения, а также модели поведения.

Также необходимо признать, что формирование и развитие у индивида способности к целенаправленной осмысленной деятельности как основе толерантного отношения к иному осуществляется довольно длительное время и не может быть ему навязана. Иначе говоря, существует прямая зависимость между отсутствием насилия над личностью со стороны воли других и уровнем сформированности культуры толерантности индивида. Возможность субъекта отношений действовать в соответствии со своими интересами и желаниями на основе признания права иного на существование через осмысление его причин и его значения для бытия другого человека требует определенной свободы мысли, способности к выходу за пределы привычного, понятного и очевидного. В данном случае свобода как готовность выходить за рамки привычного, как своеобразная независимость от данных рамок,

становится необходимым условием открытого осмысления иного.

Способность индивида освобождаться от стереотипов и предрассудков, от мифов и ложных представлений является значимой предпосылкой к вступлению в активное и конструктивное взаимодействие с носителями иных взглядов, позиций, ценностей на основе принципов толерантности. Процесс освобождения, то есть обретения определенной свободы, во многом определяется готовностью субъекта отношений к признанию права другого субъекта быть равноправным в данных отношениях, а также признание за ним права иметь иную уникальную картину мира. Таким образом, процесс обретения свободы взаимосвязан с процессом формирования культуры толерантности, которая предполагает уважение, принятие и правильное понимание многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности [2].

Вместе с тем культура толерантности предполагает признание за носителем иной культуры права следовать своим представлениям о правильном, хорошем и справедливом, то есть признание права действовать свободно в соответствии со своим выбором. Следовательно, в обществе, в котором субъекты взаимодействия выстраивают свои взаимоотношения на основе принципов толерантности, априори существует признание свободы как ценности и необходимости для всех его членов.

Нельзя также игнорировать тот факт, что свобода и толерантность предполагают способность индивида самостоятельно и независимо от внешних факторов осуществлять самоопределение к явлениям окружающего мира, к себе самому, а также к своему месту в данном мире. Причем в результате самоопределения за индивидом остается право не только принять мир, но и не принять его таким, как он есть, а также выбрать для себя некоторую модель поведения в этом мире, которая отвечает собственным ценностям и установкам. Таким образом, свобода и толерантность индивида имеют в определенной мере одинаковые основания в контексте непрерывного процесса его самоопределения.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать ряд выводов. Во-первых, эффективность социального взаимодействия индивида во многом определяется уровнем его способности выстраивать социальные связи с носителями иной для него культуры. Во-вторых, одним из перспективных ответов на вызовы поликультурных реалий глобальной цивилизации является продвижение принципов толерантности как основы межкультурного взаимодействия. В-третьих, толерантность является феноменом активного отношения к миру на основе признания ценностей свободы и прав личности. В-четвертых, свободное, то есть целенаправленное и активное отношение к окружающему миру во всем его многообразии, является одной из ключевых характеристик толерантности. В-пятых, существует прямая зависимость между

отсутствием насилия над личностью со стороны воли других, то есть присутствием свободы, и уровнем сформированности культуры толерантности индивида. В-шестых, свобода предполагает готовность индивида выходить за рамки привычного – как своеобразная независимость от данных рамок – и является необходимым условием открытого осмысления иного. В-седьмых, процесс обретения свободы взаимосвязан с процессом формирования культуры толерантности, которая предполагает уважение, принятие и правильное понимание многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. В-восьмых, в обществе, в котором субъекты взаимодействия выстраивают свои взаимоотношения на основе принципов толерантности, априори должно присутствовать признание свободы как ценности и необходимости для всех его членов.

Список литературы

1. Всеобщая декларация о культурном многообразии. Принята 31-й сессией Генеральной конференции ЮНЕСКО, Париж, 2 ноября 2001 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/89298446> (дата обращения: 10.09.2018).
2. Декларация принципов толерантности. Принята резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc (дата обращения: 24.09.2018).
3. Культурная глобализация и принципы современной культурной политики. [электронный ресурс]. URL: <http://bibook.ru/books/35857/default.htm> (дата обращения: 09.09.2018).
4. Соколов С.А. Толерантность как педагогическая категория // Вестн. Твер. гос. ун-та Сер. Педагогика и психология. 2019. С. 71–77.
5. Туманов А.А. Свобода воли и моральный закон в критической философии И. Канта // Вестн. МГТУ. 2008. Т. 11. № 4. С. 695–704.

Об авторе:

СОКОЛОВ Сергей Александрович – заместитель министра, Министерство образования Тверской области (170100, Тверь, ул. Советская, 23); e-mail: dep_obrazov@tverreg.ru

PERSONAL FREEDOM AS A CONDITION FOR FOSTERING A CULTURE OF TOLERANCE

S.A. Sokolov

Ministry of education of the Tver region, Tver

The author substantiates the importance of the culture of tolerance for self-realization of the individual in the conditions of globalization processes. The author reveals the relationship between freedom and tolerance, as well as the importance of freedom as a prerequisite for the formation of a culture of tolerance of the subject of relations.

Keywords: tolerance, freedom, globalization, liberation.

УДК 378.14: 004

СОВРЕМЕННЫЕ СТУДЕНТЫ И ЦИФРОВАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ

Е.В. Борисова

ФКУ «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний», Москва

DOI: 10.26456/vtsped/2020.1.178

В статье рассмотрено своеобразие современной системы высшего образования, обусловленное требованиями общества, расширением цифровых инструментов и ресурсов, обновлением педагогических подходов и отличительными чертами студентов. Отмечен ряд преимуществ цифровой среды, предполагающей изменение формата образовательного процесса средствами комбинирования методов обучения на базе цифрового контента. Приведены методика и результаты авторского исследования, отражающие позитивное, в целом, отношение современных студентов к методам обучения и контроля, широко использующим цифровые компоненты.

***Ключевые слова:** цифровые ресурсы, технологии, комбинированные методики, обучение, диагностика, эмпирическое исследование.*

В обществе, основой которого становится цифровая экономика, с необходимостью происходит переход к педагогике с расширенным спектром цифровых компонентов: в обучении, самоподготовке, контроле образовательных результатов. При этом важна выстроенная система, разумно сочетающая как контактное, так и удаленное общение студента с преподавателем. Одним из базовых требований к современному вузу является наличие и использование в учебном процессе электронной информационно-образовательной среды [10]. Технологичность в цифровой среде обучения, на сегодняшний день определяется степенью и числом использования технических средств: компьютеры, интерактивные доски, проекторы и т.д. Совокупность цифровых ресурсов и новых педагогических технологий выступает средством формирования индивидуальных образовательных траекторий, обеспечения интерактивного взаимодействия между студентами и учебными материалами, осуществления регулярного мониторинга и самодиагностики образовательных достижений студентов. Аспекты цифрового обучения как педагогического феномена рассматривались в работах [2, 6, 7, 8] с позиций достижения каждым обучающимся установленного образовательной программой уровня личностного и профессионального развития. Реальное положение использования информационно-компьютерных технологий в процессе обучения определяется форматами «тренажер», «репетитор». Рассматривая эти формы, А.А. Вербицкий отмечает: «Тренажеры целесообразно применять для закрепления и систематизации уже приобретённых умений и навыков. Репетиторские системы больше всего пригодны,

когда задачи и условия использования учебной информации чётко обозначены и не являются вероятностными. Компьютер выступает лишь средством количественного усиления функций преподавателя, повышения скорости обмена информацией между преподавателем и студентом, оперативности принятия решений и т. п. Именно эти возможности пытаются, прежде всего, использовать во всем мире в процессе компьютеризации обучения» [3].

Следует принимать во внимание и личностные характеристики современных студентов. Исследования Хоува и Штрауса доказали, что ценности поколения формируются «под влиянием условий жизни и воспитания ребенка до 12–14 лет» [11]. Психологические особенности современного поколения обучающихся в системе общего образования освещались социологами, практикующими педагогам и психологами (С.Н. Майорова-Щеглова, М.Е. Сандомирский, Т.В. Семеновских, А.В. Сапа). Для сферы высшего образования такие исследования являются перспективными.

Цифровые технологии прочно вошли в повседневную жизнь центениалов с самого детства и сформировали их отличительные черты. Представители нового поколения более практичны, с установившейся привычкой получать любую информацию в сети Интернет, на форумах, в социальных сетях. Обратной стороной является слабость действий в условиях мультизадачности, хотя переключение между проблемами получается достаточно быстро, при низком уровне концентрации. Отмечается фрагментарность мыслительных образов и поверхностность суждений с одновременно высокой скоростью восприятия информации [9]. Укажем два направления в познавательных процессах, отмечаемые исследователями современного поколения студентов: не анализ информации, а ее наглядное представление, не структурирование, а поиск и копирование. «В связи с легкостью поиска информации в Интернете уменьшилась важность сохранения ее в памяти, снизилась роль запоминания. Представители нового поколения в меньшей степени владеют навыками эффективного запоминания и организации материала в памяти, у них хуже сформирована мнестическая деятельность. Мышление характеризуется как клиповое (отображение множества свойств объекта, без учета связей) и противопоставляется понятийному» [1]. В одном из экспериментов А.Ф. Уорда студенты двух групп отвечали на тестовые вопросы. Одна группа имела возможность выхода в Интернет, другая не имела. В результате, дословно скопированные ответы вызывали у студентов первой группы чувство гордости за высокие баллы. Проведенный эксперимент констатировал присутствие иллюзий, когда ответы с веб-сайтов отождествлялись с собственными умственными способностями. «Тесная интеллектуальная связь представителей современного поколения студентов с сетью Интернет

привела к когнитивному искажению, словно весь Интернет стал частью личных умственных способностей» [12]. Важно учитывать и распространенность рекламы в повседневной жизни современного общества, создатели которой борются за целевую аудиторию. «Студенты, возможно неосознанно, ожидают, что преподаватели их будут мотивировать, а знания красиво презентовать, привлекательно и необременительно подавать» [1]. Учитывая такие когнитивные особенности, необходимо выбирать адекватный им стиль обучения, ориентированный на конкретный результат, осязаемую цель. Ориентируясь именно на цель, студент будет выбирать свой подход к освоению знаний и владений.

Динамика высшего образования существенно расширяет и количество, и качество образовательных ресурсов, их доступность. Все это влечет за собой принципиальное изменение формата образовательного процесса. Комбинирование средств обучения на базе цифровых технологий в перспективе развития образовательной системы обеспечивают достижение высокой результативности с меньшими трудовыми и финансовыми затратами. Одним из инновационных подходов является смешанное (гибридное) обучение. Данный подход предусматривает сочетание традиционного подхода – очное общение с преподавателем – и инновационного подхода – обучение с помощью компьютерных средств; сочетание форм аудиторного общения с элементами цифрового взаимодействия. На практике применения гибридных методик реализуются три компонента: обучение в аудитории; дистанционное (удаленное) обучение; самостоятельное обучение и контроль. Такое расширение образовательных форматов в цифровом поле мотивирует студентов самостоятельно выстраивать и реализовывать индивидуальную траекторию обучения, варьировать скорость освоения сопровождающих компетенции знаний, умений и владений. У преподавательского состава также появляется большая возможность разработки и применения педагогических инноваций и авторских приемов.

В цифровой среде явно присутствует ряд преимуществ, а именно: возможность инновационного формата лекций (например, лекции вдвоем, причем второй лектор может работать в удаленном режиме); возможность студентам заранее подготовиться к дискуссиям или практическим работам, изучив дополнительные информационные источники (YouTube, вебинар); способствует разнообразию видео-, медиа-ресурсов для представления содержания в зависимости от контингента группы; создает условия для осуществления преподавателем тьюторских функций, перенося первичное изучение учебного материала на цифровые платформы; обеспечивает динамический контроль когнитивных и компетентностных результатов

обучающихся; расширяет средства диагностики образовательных достижений; предусматривает оптимальный выбор информационных сервисов (Веб 2.0), при этом сервисы рассматриваются как вторичные элементы образовательного процесса.

Вместе с тем некомпетентно сконструированная комбинация традиционных и цифровых ресурсов и методов может свести к нулю все затраты и существенно понизить мотивацию студентов.

Автором выполнено социолого-педагогическое исследование, опирающееся на теоретические и эмпирические методы. Проведен анализ публикаций по исследуемому вопросу, показавший его актуальность. В качестве эмпирического метода выбран опрос студентов с применением шкалы Лайкерта, содержащей пять взаимосвязанных утверждений [5, 13]. Выбранный тип шкалы ориентирован на получение количественных оценок, отражающих личностное отношение каждого студента к аспектам изучаемого вопроса, а также на построение индивидуальных и групповых профилей выборочных измерений. Целью проведенного исследования явилось выявление отношения студентов к комбинированным методам обучения, использующим цифровые элементы.

В опросе участвовали студенты первого и второго курсов технических направлений и специальностей Тверского государственного технического университета, по возрастным характеристикам относящиеся к одному поколению. Переменной в выборках можно считать частоту использования онлайн-тестирования при контроле результатов изучения отдельных модулей курса высшей математики. Студенты первого курса все тестовые задания по модулю (числом до пяти в семестр) сдают исключительно в онлайн-режиме с использованием электронной образовательно-информационной среды университета (ЭОИС). Студенты второго курса в онлайн-режиме тестировались лишь по отдельным модулям, выполняя остальные тестовые задания в бланочном режиме. Доступ к информационному обеспечению дисциплины, возможности использования для подготовки сетевых ресурсов ЭОИС, применение методики «перевернутый урок» в обоих потоках были идентичными. Выборка студентов первого курса составила 37 чел., второго – 54 чел. Одна из групп второго курса (10 чел.), включенная в общий поток лишь на второй год обучения, имеет минимальный опыт тестирования во всех используемых вариантах (аудиторный и удаленный). Ее результаты преимущественно содержали оценку «частично согласен», увеличивая вариативность результатов.

Объем выборки не претендует на широкое обобщение результатов, но относит проведенное исследование к пилотному исследованию в форме экспресс-опроса. Выбор направления исследования продиктован получением первичной информации в

направлении изучения новой педагогической реальности, зондирования мнения обучающихся о действенности реализуемых педагогических путей.

Шкала Лайкерта, предложенная студентам при проведении экспресс-опроса содержала следующие утверждения:

1. Проведение модульного тестирования в ЭОИС вуза вне учебной аудитории и в самостоятельно выбранное время мотивирует к использованию дополнительных источников информации.

2. Онлайн-тестирование адекватно отражает уровень обученности.

3. Самостоятельная работа в ЭОИС вуза способствует формированию дополнительных навыков, развитию компетенций.

4. Использование цифровых технологий повышает результативность личных образовательных достижений.

5. Цифровая среда обучения позволит отказаться от традиционной формы непосредственного взаимодействия с преподавателем.

Оценка утверждений проводилась по классической пятиуровневой схеме. От «полностью согласен» – 5 баллов, до «полностью не согласен» – 1 балл. Студентам предлагалось оценить предъявленные утверждения, опираясь на личный опыт. Покажем некоторые результаты анализа полученных данных по модальным оценкам каждого суждения (относящихся к номинальным измерениям). Суждение 1 студенты первого курса всех групп оценили модальным значением «полностью согласен» с коэффициентом вариации, равным 0,49, отражающим достаточную согласованность мнений. Для студентов второго курса модальной оценкой явилась «согласен», с коэффициентом вариации 0,65, показывающим явный разброс оценок. Более детальное изучение данных позволило получить близкую к модальной оценку «согласен» с вариативностью, равной 0,8. Таким образом, студенты 2-го курса, имеющие опыт выполнения тестовых заданий как в аудитории, так и в свободном режиме, не считают возможности использования дополнительных источников информации явным преимуществом онлайн-контроля образовательных достижений. Ограничение объема публикации не позволяет более подробно представить все полученные результаты. Остановимся на наиболее заметных.

Суждение 5 преимущественно получило оценку «полностью не согласен» с коэффициентом вариации 0,49. Изменчивость мнений в большей степени проявилась у обучающихся по программам бакалавриата обоих курсов. На 1-м курсе получена бимодальная оценка «частично не согласен» + «частично согласен». На 2-м в группе с минимальным опытом обучения по гибридным методикам также установлено две оценки: «частично согласен» + «согласен». О чем свидетельствует такой результат? Он подтверждает особенности современного поколения студентов: практичность, привычка к легкой

доступности информации, проблематичность действий в многозадачной среде, поверхностность суждений и др. Также стоит отметить, что студенты 2-го курса более скептически отнеслись к возможностям удаленного тестирования по адекватной оценке образовательных достижений. Одновременно студенты 1-го курса в большей мере оценили возможности гибридных методик в области формирования новых умений и компетенций.

В заключение обзора эмпирических результатов заметим, что сравнение построенных персональных профилей с групповыми отражают присущие индивидуальные особенности студентов в учебных стилях и мотивации. Сравнение групповых профилей между курсами показало большую заинтересованность студентов 2-го курса в приобретении знаний и владений в сравнении с просто получением высоких тестовых баллов. Их общее мнение после экспресс-опроса по предложенным суждениям можно отразить фразой: «Только живое общение с преподавателем (пусть и по скайпу) позволяет глубже погрузиться в изучаемый предмет. Не просто увидеть свои ошибки, а понять их суть и выбрать направление для самоподготовки». Вопросы взаимообусловленности самоорганизации обучающихся и их мотивация к объективной оценке образовательной деятельности, рассмотренные в работе Т.А. Дворниковой [4], согласуются с эмпирическими результатами, представленными в данной статье.

Применение методик с расширенным спектром цифровых форматов обучения и контроля показало наличие интереса к ним каждой их сторон субъект-субъектного взаимодействия. Инновационные педагогические пути определяют как изменение профессиональных функций преподавательского состава вуза, так и значительный рост доли самостоятельной работы студентов. Самоподготовка и самотестирование также включаются в круг взаимодействия с цифровой средой. Сочетание аудиторной и дистанционной форм позволяет рационально планировать и использовать учебное время, стимулирует познавательную активность, расширяет образовательное пространство. В этих условиях преподаватели и вся система высшего образования должны создавать конкурентоспособную среду с виртуальной реальностью. Иначе говоря, современное поколение студентов требует новых образовательных технологий, иного способа организации учебного процесса.

Список литературы

1. Барлас Т.В. Поколение «Z»: проблемы диалога в системе «преподаватель – студент» // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Образование и педагогические науки. 2018, Вып. 6 (814).
2. Башарина О.В. Мониторинг процесса формирования профессиональных компетенций как элемент мультикомпонентной информационно-образовательной среды (на основе LMS MOODLE) // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1.

3. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электрон. науч.-публицистический журн. «Номо Cyberus». 2019. № 1(6).
4. Дворникова Т.А. Мотивация учебной деятельности и саморегуляция студента // Вестн. СПб. ун-та. Сер. 12 Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 3. С. 79–84.
5. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2010. 176 с.
6. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И., Уваров А.Ю. Трансформации учебного процесса в цифровой образовательной среде: современная образовательная информатика // Информатизация образования: теория и практика / под общ. ред. М.П. Лапчика. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2016. С. 20–21.
7. Львов Л.В. Педагогический мониторинг: содержательно-функциональный анализ // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2013. № 1. С. 29–34.
8. Лыфенко А.В., Субботина Т.Н. Анализ отношения студентов к качеству образовательных услуг // Политика, экономика и социальная сфера: проблемы взаимодействия. 2015. № 1. С. 132–137.
9. Семеновских Т.В. «Клипное мышление» – феномен современности // Оптимальные коммуникации: эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. URL: jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/
10. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (дата обращения: 02.03.2020).
11. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future 1584–2069. New York: William Morrow and Company, 1991. URL: <https://www.goodreads.com/book/show/183651.Generations>.
12. Ward A.F. One with the Cloud: Why People Mistake the Internet's Knowledge for Their Own. Cambridge, MA: Harvard University, 2013. P. 112
13. Wright B.D. and Masters G.N. (1982) Rating Scale Analysis, MESA Press.

Об авторе:

БОРИСОВА Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФКУ «НИИ ФСИН России» (Москва, ул. Нарвская, д.15а, стр. 1); e-mail: elenborisov@mail.ru

MODERN STUDENTS AND DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT

E.V. Borisova

Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow

The article considers the originality of the modern system of higher education, due to the requirements of society, the expansion of digital tools and resources, updating pedagogical approaches and the hallmarks of students. A number of advantages of the digital environment, which involves changing the format of the educational process by combining teaching methods based on digital content, are noted. The methodology and results of the author's research are presented, reflecting the positive, in general, attitude of modern students to teaching and control methods that widely use digital components. **Keywords:** *digital resources, technologies, combined techniques learning, diagnostics, empirical research.*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.116.1

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ
РЕЧЕПОРОЖДЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

В.В. Гаврилов

БУ ХМАО-Югры «Сургутский государственный
педагогический университет», г. Сургут

DOI: 10.26456/vtspyped/2020.1.185

Исследованы особенности использования авторской модели речепорождения в рамках курса «Русский язык и культура речи». Обозначены ранее изученные аспекты проблемы: теоретические предпосылки, понятийный аппарат. Предложена и описана авторская модель речепорождения. Доказывается необходимость перехода от формальных аспектов (изучение норм русского литературного языка, формул делового общения и тестирования как основного вида контроля) к развитию мышления обучающихся на основе теории интериоризации. С целью верификации результатов работы с использованием авторской модели речепорождения были определены критерии оценки текстов выступлений обучающихся. Представлены результаты педагогического эксперимента, проведенного в 2108–2019 уч. г.: сравнивался уровень развития коммуникативной компетенции в контрольной и экспериментальной группах. Результаты демонстрируют эффективность использования предложенной модели речепорождения. Результаты исследования могут быть использованы для разработки технологий обучения русскому языку и культуре речи.

Ключевые слова: *речепорождение, культура речи, методика, интериоризация, модель, активные формы и методы обучения, мотивация, речевая культура.*

Инновационные процессы, затронувшие как общее среднее, так и высшее профессиональное образование, безусловно повышают требования к профессиональным компетенциям педагога, который должен активно и творчески перерабатывать и представлять учебный материал, используя широкий арсенал методов, форм, средств обучения, а также выступать в роли исследователя и новатора.

В рамках преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» (на основе результатов проведенного эксперимента) мы отмечаем снижение уровня коммуникативной культуры обучающихся. Это выражается прежде всего не в отсутствии знаний норм русского языка, но в неумении студентов решать проблемные задачи и достигать поставленных коммуникативных целей. Студенты не в состоянии выстраивать алгоритм решения задачи в плане внутренней речи, просчитывать результаты речевой деятельности, вырабатывать критерии оценки устного или письменного выступления. Зачастую у студентов отсутствует мотивация к выстраиванию речевого взаимодействия, творческий подход к переосмыслению учебной информации.

Совершенно очевидно, что традиционные методы и приемы обучения и контроля знаний (освоение норм русского языка и тестирование) не могут исправить сложившейся ситуации.

С целью повышения мотивации обучающихся, развития их творческих способностей и мышления необходимо менять содержание курса «Русский язык и культура речи», а также парадигму форм и методов обучения.

Мы опираемся на коммуникативно-деятельностный подход в процессе развития речевых навыков студентов. Подход, как правило, используется в процессе обучения в вузе иностранным языкам, однако мы считаем, что он обладает серьезным потенциалом в плане развития коммуникативной компетенции студентов вуза при освоении ими курса «Русский язык и культура речи».

В рамках подхода возможно продуктивное сотрудничество педагога и обучающихся, осуществляется совместный поиск научной истины, поскольку коллективная деятельность имеет, как правило, поисковый характер, способствуют формированию познавательных мотивов. Подход имеет две составляющие: с одной стороны, оказывается воздействие на когнитивную сферу обучающихся в процессе речепорождения, с другой – через деятельность, через решение проблемных задач осуществляется связь с социумом. Поэтому подход предполагает использование активных форм и методов обучения (проектная деятельность, коммуникативные игры и упражнения, моделирование ситуаций, театрализация, дискуссии и др.), что позволяет в деятельности развить коммуникативные навыки студентов, сделать обучение практикоориентированным.

В этой связи предлагаем перейти от формальных аспектов (изучение норм русского литературного языка, формул делового общения и тестирования как основного вида контроля) к развитию мышления обучающихся на основе теории интериоризации.

Интериоризацию (франц. *interiorisation* – переход извне внутрь, от лат. *interior* – внутренний) мы понимаем как «формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоение жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом. Любое сложное действие, прежде чем стать достоянием разума, должно быть реализовано вовне. Благодаря интериоризации мы можем говорить про себя и собственно думать, не мешая окружающим» [6].

Основоположниками теории были зарубежные исследователи Д. Дюркгейм, Ж. Пиаже, А. Валлон. Однако термин впервые был предложен Л.С. Выготским. На основе теории интериоризации П.Я. Гальперин создал теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий.

Как видим, теория интериоризации непосредственно связана с мыслительной деятельностью человека.

По А.Н. Леонтьеву, «основным фактором личностного и познавательного развития в процессе обучения личности является активная деятельность, поэтому весьма принципиально, в какие виды деятельности и с какой степенью активности включается обучающийся. В данном случае особую роль в процессе обучения играет мотивационно-смысловая сфера личности обучающегося» [7].

Мы рассматриваем личность в связи с деятельностью, и в этом случае нам близко определение личности, которое предлагает Э.В. Ильенков: «Действительная личность обнаруживает себя тогда и там, когда и где индивид в своих действиях и продукте своих действий производит результат, всех других индивидов волнующий, всех других индивидов касающийся, всем другим близкий и понятный, – короче, всеобщий результат, всеобщий эффект. Личность задает членам коллектива новый эталон работы. Она рождается на переднем крае возникновения всеобщей культуры» [5, с. 46]. Автор считает, что ключевым признаком личности является активность. Более того, эта активность должна быть социально ориентирована, оценка результата деятельности (активности) проводится с учетом социальных установок, культурных норм, принятых большинством членов социума. Результатом же становится не просто продукт деятельности, но социально-ориентированный продукт, в идеале не дублирующий образцы, но переосмысленный, переработанный творчески, усовершенствованный, а следовательно, эталонный. Это означает, что показателем успешной социализации индивида должно стать усовершенствование полученного культурного опыта. Так происходит поступательное развитие общества, когда интенции отдельной личности, соотносясь с социальными образами, общественными задачами и идеалами, становятся частью коллективного сознания, устремлений, норм. Чем ярче личность, чем активней она себя проявляет, позиционирует, тем сильнее ее влияние на коллективное сознание. Это касается практически всех видов человеческой деятельности, но прежде всего речевой как наиболее ориентированной на социум, его культурно-нравственные установки и образцы.

При этом деятельность личности (созидательная или разрушающая) определяется ее мотивами, мировоззрением, интенциями. В этой связи педагог должен учитывать мотивационный аспект в обучении, во многом оказывать формирующее воздействие на мотивационную сферу. Мировая история знает немало примеров, когда отдельная личность не просто повлияла на общественное сознание, а перевернула его, изменила кардинально, задав новые стандарты, изменив вектор социального и культурного развития. Интенции субъекта

деятельности могут рассматриваться двояко: с позиций самой личности и с позиций общественной морали. В последнем случае действия личности не всегда могут быть оценены как положительные.

Стоит отметить, что «самым важным для выпускника педагогического вуза будет являться работа с текстом (как устным, так и письменным). Если мы говорим о письменных текстах, то имеем прежде всего в виду так называемый "информационный письменный текст", то есть текст, в котором содержится учебная информация. Главная функция такого текста – передача информации студенту в доступной форме. В педагогической ситуации педагог знает уровень развития каждого студента и уровень учебной группы в целом, а также может прогнозировать, как тот или иной текст будет воспринят обучающимися» [2, с. 232].

Если рассматривать процесс обучения как деятельность, то необходимо проанализировать его с точки зрения состава, структуры, требований к личности педагога, также необходимо учитывать специфику управления познавательной деятельностью обучающихся, их самообразованием и саморазвитием. При этом всякий раз педагог выстраивает способы действия, то есть систему операций, направленных на решение задач определенного типа. Формирование способа действий становится конечной целью обучения. Безусловно, любое обучение призвано дать определенную сумму знаний обучающемуся, однако с позиций теории интериоризации важнейшими являются деятельность и действия, входящие в ее состав, знание становится следствием.

В качестве методологических инструментов, как правило, исследователи выделяют следующие планы анализа педагогического процесса в рамках указанного подхода: мотивационный (рассматриваются ведущие мотивы, положенные в основу педагогического процесса); интенционально-целевой (исследуются цели, на которые направлены действия субъектов педагогического процесса); операционально-технологический (способы, операции, педагогические технологии, при использовании которых достигаются цели педагогического процесса); ресурсно-энергетический (анализируются источники, благодаря которым будет обеспечена реализация действий, обеспечивающих достижение целей учебного процесса); субъектный (основная движущая сила изменений традиционного учебного процесса); рефлексивный (объективное понимание обучающимся своих действий, приемов и способов деятельности в ходе учебного процесса).

Однако прежде чем говорить о создании методики развития речи студентов вуза, необходимо понять, каков механизм речепорождения, то есть через какие этапы проходит мысль, чтобы стать словом.

История изучения механизмов речепорождения и создания ее моделей занимает более полувека. В рамках статьи мы не можем широко

и полно охватить весь спектр моделей речепорождения, укажем лишь на самые, с нашей точки зрения, значимые. Отметим модель В. Леветта (1989). Информацию автор делит на два потока: восприятие (движение извне внутрь) и продуцирование речи (движение изнутри вовне).

Также, на наш взгляд, достаточно полной является «Обобщающая модель речемыслительного процесса» Т. Ушаковой (1991), в которой учтены такие аспекты, как знания о мире, эвристические операции, личностные образования, подробно описан речемыслительный механизм и многие другие.

Нельзя не сказать также о «Модели порождения речи А.А. Леонтьева – Т.В. Рябовой», которая «построена на теоретических основаниях школы Л.С. Выготского. Они включают... связь культурно-исторического и естественно-научного подходов в изучении психики, необходимость и возможность которой была показана Л.С. Выготским», «предполагают деятельностный подход Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева к речевому общению, в соответствии с которым оно рассматривается как речевая деятельность [1, с. 24].

Модель Л.В. Сахарного (1989) [9] опирается на модель порождения высказывания А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой, но углубляет и переосмысляет ее.

На нейролингвистическом материале построена модель Т.В. Черниговской и В.Л. Деглина (1984). Авторы выделяют несколько глубинных уровней речепорождения (мотив, глубинно-семантический, уровень пропозиционирования, простейшее структурирование и уровень, формирующий конкретно-языковые синтаксические структуры).

И.А. Зимняя выделяет три этапа порождения: мотивационно-побуждающий, формирования и формулирования мысли и третий этап – реализующий [4].

Также безусловный научный интерес представляют модель А.А. Залевской и модели С.Д. Кацнельсона (1972) и В.Б. Косевича (1977, 1988) [8].

Нами были исследованы различные модели речепорождения и принципы, на которых они базируются. Предлагаем авторскую модель речепорождения (рис. 1), учитывающую различные аспекты: от мотивов до перехода мыслеобразов (на основе пресупозиционного материала) в концепты, а затем и во внешнюю речь.

Как видим, внешняя речь циклична, поскольку это всегда взаимодействие с социумом, окружающим миром, ответная реакция, имеющая тема-рематическую структуру. Даже если это монологическая речь или «мысли вслух», речь будет реакцией на внешние обстоятельства. Данный факт позволил нам выстроить модель речепорождения с опорой на теорию интериоризации. Все начинается с побуждения, мотива, порожденного рефлексией по поводу внешних обстоятельств. В рамках языковой картины мира говорящего с учетом

интенций формируются мыслеобразы в плане внутренней речи (ВР). Они не вербализованы, схематичны. Это способ кодировки информации. Затем мыслеобразы соотносятся с концептами культуры народа. Новое высказывание очень часто формируется с опорой на пресуппозицию, то есть новую информацию. Именно за счет пресуппозиции текст внешней речи обогащается, наполняется дополнительными смыслами. Концепт развивается на основе известной информации. Раскодировка осуществляется на основе концептов с использованием языковых средств. В плане внутренней речи происходит их подбор. Известно, что одну и ту же мысль можно выразить разными языковыми средствами. Адресант, участник речевого взаимодействия, стремится выбрать те, которые наиболее точно могут выразить мысль. Чем развитее мышление, чем прочнее усвоены культурные нормы и традиции, чем увереннее говорящий владеет языком, тем богаче будет внешняя речь. Далее с помощью артикуляции выражение формализуется, оформляется во внешней речи. Участник речевого взаимодействия получает реакцию на свое высказывание, осуществляет рефлексия и затем, если у него вновь возникает мотив, он оформляет новое высказывание.

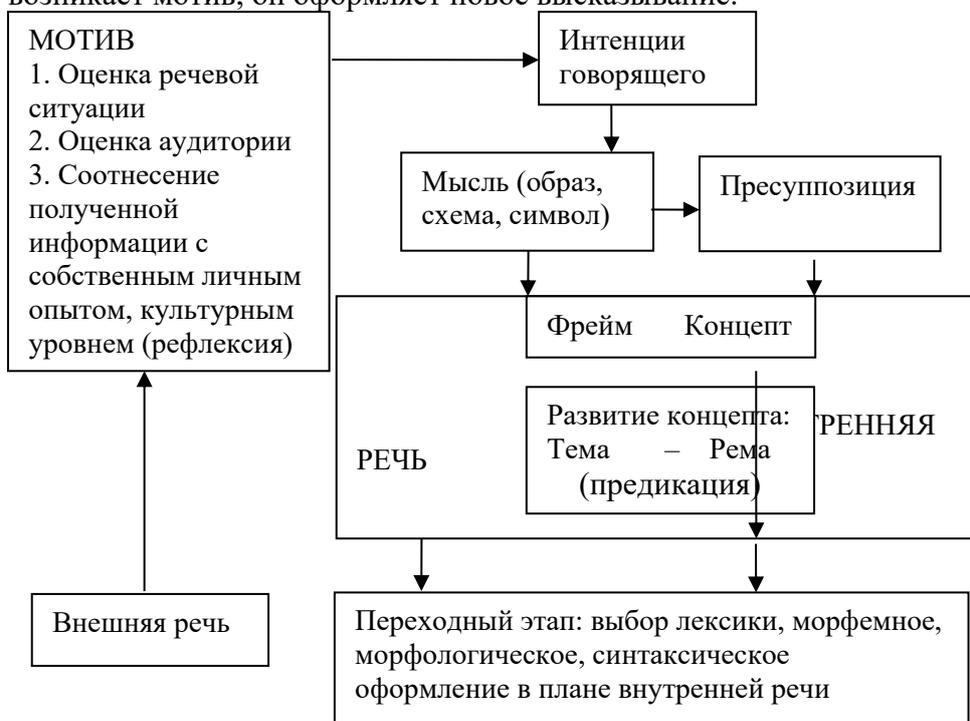


Рис. 1. Общая модель речепорождения

Как видим, модель учитывает и внешний, и внутренний план действий, побуждающие мотивы, речевую ситуацию, отражает связь языка, речи и мышления, а также связь носителя языка с культурой народа. Немаловажную роль играет знание речевых норм.

Опираясь на вышеизложенное, педагог имеет возможность скорректировать содержание учебного курса «Русский язык и культура речи», формы и методы работы с аудиторией с тем, чтобы повысить эффективность обучения на основе интериоризации: через развитие мышления, внутренней речи и мотивации к речевому взаимодействию. В основу разработки инновационного курса может быть положена предложенная нами модель речепорождения.

Мы убеждены, что именно развитая коммуникативная компетенция является для студентов вуза, будущих выпускников, ключевой, базовой в плане их дальнейшей социализации и профессионализации.

По мнению Е.Е. Дудковской, ключевым фактором, который определяет эффективность обучения, может считаться «готовность педагога создать мотивацию и условия для интерактивного процесса получения и освоения знаний. Педагогическая деятельность в рамках интерактивного обучения приобретает характер специфической индивидуальной деятельности педагога по проектированию учебной деятельности учащихся и ее практическому воплощению в определенной предметной области с ориентацией на организацию спонтанного взаимодействия учащихся, становящегося объектом обучения путем группового обсуждения, рефлексивного анализа и оценки результатов; используются активные методы обучения: групповые дискуссии, проигрывание ролей и действий, имитации и имитационные игры, ролевые и деловые игры, упражнения для групп с небольшим числом участников, упражнения на развитие навыков саморегуляции, работа над проектом, тренинги, моделирование и др. [3, с. 101].

Таким образом, существенным в рамках определенного нами подхода должно стать повышение мотивации обучающегося. Иными словами, учащийся должен понимать, для чего он решает конкретную учебную задачу, чем ее успешное выполнение будет ему полезным.

Если мы хотим, чтобы деятельность обучающегося была успешной, чтобы он сам был заинтересован в положительных результатах, необходимо так организовать учебный процесс, чтобы отправной точкой учебной деятельности стала *внутренняя* мотивация.

Нельзя утверждать, что внешние мотивы не действенны или не приводят к усвоению материала. Однако они не позволяют развиваться обучающемуся как личности, самостоятельно ставить перед собой проблемные задачи, искать их творческое решение. С позиций традиционного обучения, при преобладании внешних мотивов критерием усвоения знаний будет формальное соответствие работы ученика требованиям педагога. Но в данном случае T1 (учебный текст педагога) будет больше или равен T2 (текст студента), так как не обогащается личными интенциями последнего. При подключении же внутренних мотивов T2 будет отличаться от исходного, обучающийся

будет не копировать текст, а дополнять его, произойдет творческое переосмысление прочитанной или услышанной учебной информации.

Критерием успешности обучения в данном случае будет способность каждого обучающегося создавать оригинальные речевые высказывания (как устные, так и письменные), учитывающие интенции собеседника (конвенциональная основа) и речевую ситуацию в целом.

Мы определили критерии оценки текстов выступлений обучающихся и в 2018–2019 уч. г. провели эксперимент, сравнивая уровень развития коммуникативной компетенции в контрольной и экспериментальной группах (см. таблицу).

Студентам контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце обучения в рамках курса «Русский язык и культура речи» были выданы задания: предлагалось составить текст выступления перед аудиторией на заданную тему. Было дано четкое описание аудитории, условий выступления, собственно тема, проблема и задачи, которые должен был решить автор в процессе выступления.

Обучающиеся создали тексты, которые были проанализированы по указанным выше критериям. В контрольной группе, если сравнивать с результатами констатирующего эксперимента, результат изменился незначительно: от 29 до 35 баллов. В экспериментальной группе результат был значительно выше: минимальная граница составила 42, верхняя – 50. При этом более 50 баллов в экспериментальной группе у 36 % студентов. В процессе обучения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода студенты научились строить устное выступление, учитывая характеристики аудитории, их интересы, условия выступления, и при этом они стремились достичь поставленной коммуникативной задачи, следуя алгоритму, умело и уместно используя выразительные средства языка.

Обобщая сказанное выше, мы можем утверждать, что в рамках коммуникативно-деятельностного подхода является эффективной работа по развитию коммуникативной компетенции обучающихся с использованием предложенной модели речепорождения. Модель, построенная в соответствии с основными положениями теории интериоризации, предполагает следующую последовательность речевых действий: формирование мотива – опора на интенции, культурный опыт адресанта – составление программы в плане внутренней речи – свертывание и последующее развертывание информации на основе концептов – вербализация (реализация программы речевого действия) – рефлексия. Проведенный эксперимент доказывает эффективность предложенной методики, поскольку тексты студентов экспериментальной группы по многим критериям оказались более качественными, чем тексты обучающихся контрольной группы.

Критерии оценки текста

Область оценки	Критерии оценки	Индикаторы	Возможные баллы	Баллы
Оценка постановки цели и задач	Актуальность проблемы	1. Тема подробно изучена, автор не сумел показать, чем обусловлен его выбор, кроме личного интереса.	0–2	
		2. Проблема поставлена оригинально, тема раскрыта с неожиданной стороны.	3–5	
		3. Тема малоизученная, автор раскрыл ее самостоятельно, сопоставляя разные точки зрения	5–7	
Оценка актуальности речи	Соответствие целей и задач основным идеям работы	1. Цель и задачи сформулированы четко и соответствуют содержанию, идеям текста.	2–3	
		2. Цель и задачи сформулированы нечетко или не соответствуют содержанию.	1	
		3. Цель и задачи не сформулированы	0	
Учет интересов аудитории	1. Социально-демографический состав	1. Автор учитывает демографический состав аудитории. 2. Автор игнорирует данный показатель	0–1	
	2. Физическое и психическое состояние	1. Автор учитывает психическое состояние аудитории. 2. Автор игнорирует данный показатель	0–1	
	3. Степень однородности	1. Автор учитывает степень однородности аудитории. 2. Автор игнорирует данный показатель.	0–1	
	4. Отношение к теме выступления	1. Автор учитывает отношение аудитории к теме выступления. 2. Автор игнорирует данный показатель	0–1	
	5. Возможные потребности, интересы, установки	1. Автор учитывает демографический состав аудитории. 2. Автор игнорирует данный показатель	0–1	
	6. Возможное отношение к оратору	1. Автор учитывает возможное отношение аудитории к оратору. 2. Автор игнорирует данный показатель.	0–1	
Стилевая	Использование	Языковые средства соответствуют заявленному стилю	0–2	

характеристика текста	стилистических средств языка	повествования		
Правильность речи. Соблюдение норм русского языка	Фонетические средства языка (оценивается в процессе устного выступления)		0–3	
	Лексико-фразеологические средства языка. Точность речи	1. Уместное использование в речи многозначных слов, омонимов, антонимов, синонимов. 2. Уместное использование слов, имеющих ограниченную сферу употребления. 3. Уместное использование стилистически окрашенных слов. 4. Уместное использование фразеологизмов	0–4	
	Словообразовательные средства языка	Соблюдение норм словообразования	0–1	
	Морфологические средства языка	1. Уместное использование форм имен существительных. 2. Уместное использование форм имен прилагательных. 3. Уместное использование форм имен числительных. 4. Уместное использование форм числительных. 5. Уместное использование форм глаголов. 6. Уместное использование наречий. 7. Уместное использование, предлогов, союзов и частиц	0–1	
	Синтаксические средства языка	1. Уместное использование разных типов простого предложения. 2. Согласование сказуемого с подлежащим и определения с определяемым словом. 3. Верное образование различных типов словосочетаний. 4. Верное использование предложений с однородными членами. 5. Верное использование вводных и вставных конструкций. 6. Верное использование сложных предложений	0–1	

Логичность, связность речи	Характеристика текстообразующих логико-семантических связей	Текст связан, логичен, автором использованы различные типы логико-семантических связей.	2	
		Текст не отличается связностью и логичностью, логико-семантические связи нарушены	0–1	
Богатство речи		Текст обладает лексическим и семантическим разнообразием.	2–3	
		Текст не обладает лексическим и семантическим разнообразием	0–1	
Чистота речи		В тексте отсутствуют чужеродные элементы (диалектизмы, варваризмы, жаргонизмы, вульгаризмы, бесфункциональная лексика, канцеляризм).	2–3	
		В тексте присутствуют чужеродные элементы	0–1	
Оценка используемых в тексте приемов актуализации смысла	Анализ имеющихся в тексте средств выразительности	1. Своеобразие выбора лексических единиц и используемых лексических категорий. 2. Частотность повторяющихся синтаксических структур. 3. Особенности порядка слов. 4. Использование в тексте образных средств	1–5	
Эмоциональная тональность текста	Анализ эмоциональной тональности, интенций говорящего, выраженные с помощью языковых средств	1. Эмоциональная составляющая выражена корректно, уместно, органично.	0–1	
		2. Интенции говорящего выражены корректно, уместно, органично	0–1	
Особое мнение эксперта		1. Текст не вызвал интереса.	0	
		2. Текст вызвал некоторый интерес.	1–3	
		3. Текст вызвал серьезный интерес	4–5	
			Сумма	баллов:

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Модель порождения речи Леонтьева–Рябовой: 1967–2005 // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. М.: Смысл, 2008. С. 79–104.
2. Гаврилов В.В. Освоение учебной информации студентами в рамках антропологического подхода к обучению // Мир науки, культуры и образования. № 6 (25). 2010. С. 232.
3. Дудковская Е.Е. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС. Человек и образование № 3 (40) 2014. С. 98–102.
4. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1969.
5. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 6.
6. Интериоризация. [Электронный ресурс] URL: www.psychologos.ru/articles/view/interiorizaciya (дата обращения: 20.12.2019).
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. Психолингвистические модели и теории порождения речи. [Электронный ресурс]. URL: http://studopedia.ru/9_166994_psiholingvisticheskie-modeli-i-teorii-porozhdeniya-rechi.html (дата обращения: 20.12.2019).
9. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: Курс лекц. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. 184 с.

Об авторе:

ГАВРИЛОВ Виктор Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования и журналистики БУ ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (628417, ХМАО-Югра, Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2); e-mail: victorg12@mail.ru

FEATURES OF USING THE AUTHOR'S MODEL OF SPEECH GENERATION IN ORDER TO INCREASE THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

V.V. Gavrilov

Surgut State Pedagogical University, Surgut

The article is devoted to the peculiarities of using the author's model of speech generation in the course «Russian language and culture of speech». The necessity of transition from formal aspects (studying the norms of the Russian literary language, formulas of business communication and testing as the main type of control) to the development of students' thinking based on the theory of interiorization is proved. The effectiveness of the proposed method is confirmed by the ability of students to create original texts of speeches, which take into account both external factors (audience characteristics, goals, conditions of speech interaction) and the speaker's intentions.

Keywords: *speech generation, speech culture, methodology, interiorization, model, active forms and methods of training, motivation, speech culture.*

УДК 378.147

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Ли Тинтин

Даляньский университет информатики Neusoft, Далянь (Китай)

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.197

В статье описывается опыт внедрения технологии смешанного обучения на кафедре русского языка Даляньского университета информатики Neusoft. Рассматриваются проблемы обучения русскому языку в Китае и пути решения этих проблем, на примере Даляньского университета информатики Neusoft. В статье приведены этапы и результаты внедрения технологии смешанного обучения на кафедре русского языка.

Ключевые слова: смешанное обучение, русский язык, устная речь, технология, метод.

Информационно-коммуникационные технологии занимают особое место в образовательном процессе, расширяя возможности, как педагогов, так и учащихся. В условиях современного темпа развития экономики и многополярности мира важно научить студентов учиться самостоятельно, обновлять свои знания и повышать свою квалификацию.

Подготовка русистов является важной частью образовательной программы в высших учебных заведениях Китая. Методика преподавания русского языка в современном Китае представляет с собой интенсивно развивающую область исследования. Актуальными проблемами при обучении русскому языку в современном Китае являются:

Во-первых, недостаточная стимулирующая и мотивационная составляющие для изучения русского языка, потому что многие учащиеся ориентированы на англоязычные страны, так как роль и статус английского языка в Китае за последние десятилетия радикально изменился, были пересмотрены традиционные взгляды на школьный и вузовский предмет английского языка. Таким образом, при сдаче единых государственных экзаменов в Китае английский язык является обязательным предметом для всех учащихся.

Во-вторых, многие студенты, изучающие русский язык, не видят в своей специальности большой перспективы, хотя политические отношения между двумя государствами характеризуются высокой динамикой, но, тем не менее, обучение в университете сводится к тому, чтобы получить диплом в высшем образовании.

В-третьих, в разных регионах страны имеются разные спросы на русский язык, например, на юге страны очень низкий спрос на специалистов по русскому языку, по сравнению с приграничными с Россией регионами.

В-четвертых, разрыв между научно-исследовательскими работами и учебным процессом в вузах Китая значительный, особенно в методике преподавания русского языка как иностранного. Недостает углубленного исследования, как в составлении учебных материалов, так и в обучении студентов русскому языку по специфике нового времени. Перед преподавателями встают вопросы, такие как: Как у студентов улучшить их речевые навыки? Какие современные способы и методы преподавания использовать для обучения русскому языку как иностранному? Все эти факторы негативно влияют на качество обучения русскому языку в китайских вузах [1;4].

В настоящее время традиционные формы обучения студентов русскому языку в университетах Китая, в связи с быстрым развитием экономики, претерпевают изменения. В вузах должна быть такая система образования, которая быстро реагирует на запросы рынка труда, выпускает необходимых специалистов, способных эффективно работать в конкурентной экономической среде. Русский язык является одним из самых сложных иностранных языков мира. Для того, чтобы обучение русскому языку было эффективным, преподаватель должен грамотно организовать учебный процесс, используя новые методы преподавания, шагая в ногу со временем. Одним из способов решения проблемы, на наш взгляд, является технология смешанного обучения «перевернутый класс» [2;3]. Суть модели смешанного обучения «перевернутый класс» состоит в том, что с лекционным (теоретическим) материалом студенты знакомятся в домашних условиях, просматривая подготовленные преподавателем презентации, видеоматериалы, тематические видеоролики в Интернете, а в аудитории студенты выполняют практические задания, участвуют в индивидуальной и групповой деятельности, общаясь с однокурсниками и преподавателем. Целью внедрения технологии смешанного обучения является решение одних из важных проблем в преподавании русского языка как иностранного, таких как стимулирующая и мотивационная составляющие для изучения русского языка и внедрение нового метода обучения русскому языку как иностранному. Одним из преимуществ внедрения технологии смешанного обучения на кафедре русского языка Даляньского университета информатики Neusoft стала совместная работа российских и китайских преподавателей, которая позволила интегрировать российский и китайский методы обучения русскому языку как иностранному.

Самым оптимальным средством обучения русскому языку, как известно всем, является обучение общению, говорению, которое занимает важное место в обучении иностранного языка, поэтому на кафедре русского языка Даляньского университета информатики Neusoft для апробации была внедрена технология смешанного обучения

студентов по предмету «Устная речь». Внедрение технологии смешанного обучения состояло в несколько этапов:

1. Подготовительный этап. Был проведен анализ учебного плана, рабочей программы, мультимедийных, цифровых, раздаточных, контрольно-измерительных учебных материалов по предмету «Устная речь». Анализ показал, что основным недостатком в существующих материалах является отсутствие теоретического материала по темам уроков, видеолекции, недостаточно разработан контрольно-измерительный материал. При анализе учебной программы было выявлено, что весь курс устной речи основан на изучении диалогической речи и очень мало учебных часов выделено на монологическую речь.

2. Разработка учебно-методического комплекса документации. Создание информационной среды. В качестве образовательной платформы была выбрана платформа своего университета Neusoft, которая была адаптирована под образовательный процесс.

При разработке УМКД особое внимание уделялось методическим рекомендациям по организации самостоятельной работы студентов в онлайн, офлайн режимах. Была переработана учебная программа, где учитывалась трехэтапная система обучения студентов устной речи, такие как подготовительный до урока, основной на уроке и завершающий после урока.

Подготовительный этап подразделяется на теоретическую и практическую части. В теоретическую часть входят подготовленные преподавателем лекционные материалы в виде аудио, видеолекции, электронных учебных материалов и презентации по темам урока. Практическая часть состоит из предтекстовой подготовки, образца монолога или диалога и послетекстовых заданий. В практическую часть входят подготовленные преподавателем практические видео-уроки монологической и диалогической речи, также подбираются тематические видеоролики в Интернете, готовятся презентации и послетекстовые задания.

Основной этап урока ориентирован на практику устной речи в виде опроса заданий подготовительного этапа, ролевых игр, дискуссии на разные темы с обязательным элементом межкультурной коммуникации, например, провести сравнительный анализ продолжительности учебного дня в российских и китайских школах и университетах.

Завершающий этап состоит из двух разделов. Первый раздел включает контрольно-измерительные материалы (КИМ). Данные материалы имеют три уровня сложности: Уровень А – продвинутый (выше среднего), уровень В – базовый (средний), С – начальный (ниже среднего). КИМ уровня С содержит задания с выбором ответа, проверяющие умения правильно понимать информацию в процессе

восприятия материала, задания уровня В (да или нет), показывающие умение адекватно реагировать на любую речевую ситуацию, связанную с изученным материалом, задания уровня А (ответы на вопросы), демонстрирующие умение детально и четко воспринимать, анализировать и раскрывать суть понятий и явлений, описывающих проблематику урока. Второй раздел включает проектную деятельность, направленную на выявление и развитие устных коммуникативных и креативно-изобретательных способностей студентов в определенной языковой и ролевой ситуации общения.

3. Апробация образовательной платформы. Апробация платформы проходила в виде онлайн и офлайн тестирования. Также на этом этапе создавались и публиковались цифровые учебные материалы видео-лекции, практические видео-уроки, мультимедийные материалы, фонд оценочных средств (экзаменационные билеты, банк тестов, вопросов и т.д.).

4. Организация и внедрение смешанного обучения в образовательный процесс. На первоначальном этапе внедрения для апробации была выбрана только одна группа, было принято решение выбрать эту группу из первого курса. На протяжении всего использования технологии смешанного обучения проводился контроль качества использования электронных ресурсов и усвоения учебного материала. По результатам контроля усвоения учебного материала в конце семестра студенты показали 78% усвоения учебного материала, причем в начале учебного процесса этот показатель был в 2 раза ниже. Повышение показателя усвоения учебного материала обусловлено тем, что на этапе контроля была выявлена тенденция повышения уровня сложности при выборе студентами контрольно-измерительных материалов, как уже отмечалось выше, после каждого раздела студентам предлагались на выбор контрольно-измерительные материалы разных уровней сложности. Особое место в контроле усвоения учебного материала занимает проектная деятельность студентов. Проектная деятельность способствует формированию системы знаний и умений, воплощенных в конечный интеллектуальный результат, содействует к самостоятельности, умению логически мыслить, способствует к креативному мышлению, позволяет видеть проблемы, принимать решения, заниматься планированием, развивать грамотность и многое другое. Основная цель проектной деятельности заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность, которая требует для своего оформления владением определенными языковыми средствами.

Таким образом, при подведении итогов хотелось бы отметить, что смешанное обучение стимулирует выработку навыков самообучения, способствует развитию ответственного отношения к обучению,

самомотивации, к поиску интересующей информации. Серьезной проблемой традиционного обучения является отсутствие мотивации, личного смысла обучения, а при смешанном обучении развивается у студентов личная ответственность за результат. При подведении итогов изучения пройденного материала студенты испытывают чувство эмоционального удовлетворения от сделанного, они начинают понимать, что сами принимают решения и результаты, это их зона ответственности.

Список литературы

1. Будажапова Б.Б., Шисюань Ф., Тинтин Л. Особенности организации учебного процесса в китайских вузах // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2017. № 4 (181). С. 123–127.
2. Гизатулина О.И. «Перевернутый» класс — инновационная модель обучения // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). Казань: Бук, 2017. С. 116–118. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/214/12239/> (дата обращения: 05.11.2019)
3. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №6. 56–67.
4. Фен Ш., Будажапова Б.Б. Факторы, влияющие на эффективность обучения в китайских вузах. // Вестн. Владимир. гос. ун-та им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические науки. 2017. № 29 (48). С. 62–67.

Об авторе:

Ли Тинтин – преподаватель кафедры русского языка, Даляньский университет информатики Neusoft (116023, Китай, г. Далянь, Софт Парк, 8); e-mail: litingting_gh@neusoft.edu.cn

EXPERIENCE OF INTRODUCTION OF MIXED LEARNING TECHNOLOGY IN THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE CHINESE STUDENTS

Li Tingting

Dalian Neusoft University of information, Dalian, China

This article describes the experience of implementing mixed learning technology at the Department of Russian language of Dalian University of Informatics Neusoft. The article deals with the problems of teaching Russian in China and ways to solve these problems, on the example of Dalian University of Informatics Neusoft. The article presents the stages and results of the introduction of mixed learning technology at the Department of Russian language.

Keywords: *mixed learning, RCTS, oral speech, technolgy, method.*

УДК 372.881.1 : 004.738.5

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

М.А. Писаревская

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»,
Новороссийский филиал, г. Новороссийск

DOI: 10.26456/vtsped/2020.1.202

Изучена проблема формирования у обучающихся вузов аудитивных умений с помощью социальной сети. Разработан и апробирован комплекс упражнений по аудированию, интегрированный в социальную сеть «ВКонтакте», оценивается его эффективность. Проанализирован дидактический потенциал сетевых сервисов для обучения английскому языку (и в частности аудированию). Проведена опытно-экспериментальная работа. Разработан комплекс упражнений по аудированию для обучающихся направления 37.03.01 «Психология» с уровнем владения английским языком Pre-Intermediate (A2), который размещен в языковом сообществе «Boostyour Listening Here». Определены условия работы в этом сообществе для овладения аудитивными навыками и умениями по английскому языку.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, аудитивные навыки и умения, комплекс упражнений по аудированию на английском языке, интернет-технологии, социальная сеть, языковое сообщество.

Формирование у обучающихся аудитивной компетенции – важный компонент обучения иностранному языку в высших профессиональных образовательных организациях. Студенты должны уметь понимать содержание коротких несложных аутентичных текстов и выделять значимую информацию. Актуальность проблемы состоит в том, что упражнения в учебно-методических комплексах, направленные на формирование аудитивных навыков и умений, представлены в ограниченном количестве и являются однотипными, а также в том, что на данный вид речевой деятельности отводится самое меньшее количество времени на занятиях иностранным языком, а это впоследствии ведет к недостаточно высоким результатам в его усвоении. Следовательно, актуальным становится поиск новых методов и средств обучения аудированию.

Разрешить обозначенное противоречие, по нашему мнению, поможет использование интернет-пространства и социальных сетей для обучения аудированию. Компьютерная поддержка многократного выполнения действий, направленных на запоминание, побуждение к всестороннему осмыслению и оценке выполняемых действий, актуализирует запоминание представлений о смежных понятиях, законах, явлениях, возбуждает эмоции.

Цель данного исследования – разработать и апробировать комплекс упражнений по аудированию для студентов высшей школы неязыковых направлений обучения, интегрированный в социальную сеть «ВКонтакте», и оценить его эффективность.

Современная образовательная деятельность в сфере иностранных языков базируется на компетентностном подходе к реализации учебного процесса, что на сегодняшний день требует «внедрения инновационных методических решений, отражающих современные тенденции информационно-технологического развития общества» [3, с. 53].

В научно-методической литературе авторы различают два вида интернет-технологий, выступающих как средства обучения иностранному языку: Веб 1.0 и Веб 2.0. В первом случае у сайта и его содержания существует автор, а пользователь является лишь потребителем предоставленной информации, то есть сайты Веб 1.0 работают по модели: «зашел на сайт – нашел то, что нужно, скачал, ушел с сайта» [5, с. 66].

Веб 2.0 – это социальные сетевые сервисы, среди которых отмечают «ВКонтакте», «Одноклассники», Twitter, Facebook и др. Они представляют пространство, где пользователь наиболее активен: загружает фотографии, видеоролики, публикует статьи, размещает свои анкетные данные и т. д. Следовательно, такие сайты пользуются популярностью у большого количества пользователей [5, с. 66].

С точки зрения Е.П. Ильчинской, социальная сеть – это «одна из форм виртуального сетевого пространства, основанного на современных информационно-коммуникационных технологиях», «интерактивный многопользовательский сайт, контент (содержание) которого наполняется его посетителями, с возможностью указания какой-либо информации об отдельном человеке, по которой аккаунт (страницу) пользователя смогут найти другие участники сети» [2, с. 261].

Самыми популярными социальными сетями во всем мире являются Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+, «ВКонтакте» и др. Они предоставляют возможность присоединиться к группам, созданным специально для изучающих иностранный язык, пользоваться ресурсами сообществ, участвовать в обсуждениях.

С.А. Шимичев выделяет преимущество социальной сети «ВКонтакте» в том, что в данной сети существуют различные открытые группы и публичные страницы, нацеленные на изучение иностранных языков. В группах можно найти медиафайлы, учебники, упражнения, полезные ссылки и многое другое, что как преподаватели, так и обучающиеся могут использовать в образовательных целях [4, с. 5]. Одним из способов использования социальных сетей с целью обучения иностранному языку является создание преподавателем виртуальных

учебных групп для обучающихся и заполнение их содержанием, необходимым для образовательного процесса. Обучающиеся же, в свою очередь, имеют доступ к необходимым материалам и могут выполнять задания непосредственно в сети.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Новороссийского института (филиала) АНО ВО Московского гуманитарно-экономического университета. Всего в эксперименте приняли участие 26 студентов 1-го курса направления обучения 37.03.01 «Психология» и 32 студента 1-го курса направления обучения 38.03.01 «Экономика». Целью эмпирического исследования явилась проверка достоверности выдвинутой нами гипотезы о том, что обучение аудированию на английском языке с использованием комплекса упражнений, интегрированного в социальную сеть «ВКонтакте», является фактором, обуславливающим формирование аудитивных навыков и умений.

На первом этапе эмпирической работы был определён уровень сформированности аудитивных навыков и умений по английскому языку у обучающихся. Для этого нами был разработан тест, состоящий из 6 заданий. Для оценки результатов тестирования мы использовали критерии оценивания навыков и умений сформированности аудирования, предложенные Т.Л. Горбовой [1].

Результаты исследования показали, что лишь 8 % студентов имеют высокий уровень сформированности аудитивных навыков и умений; 88 % – средний уровень; 4 % – низкий уровень.

Нами был проведен письменный опрос (анкетирование) с целью изучения отношения студентов к обучению аудированию на английском языке с использованием социальных сетей. Высокий интерес к использованию социальных сетей при обучении аудированию был у 35 % студентов, среднюю заинтересованность проявили 46 %, а 19 % оказались не заинтересованы в использовании социальных сетей в образовательных целях.

Мы изучили состояния 10 языковых сообществ «ВКонтакте» с целью выявления их дидактического потенциала при обучении английскому языку. Это такие сообщества, как «СPE CAE FCE ADVANCED ENGLISH», «Английский язык», «Begin English. Английский язык», «Just English», «English Speakers USA Britain английский», «Daily English: английский по фильмам», «Proper English», «Учите английский с Би-би-си», «Английский в опросах», «English Everyday – Английский язык легко».

Анализ языковых сообществ в социальной сети «ВКонтакте» показал, что во всех выбранных нами крупных сообществах имеется достаточное количество упражнений на тренировку всех видов речевой деятельности, в частности, упражнения на аудирование присутствуют в

каждом из них, однако только в одном сообществе – «СРЕ СAE FCE ADVANCED ENGLISH» – имеется формулировка заданий к ним, а во всех остальных формулировки к упражнениям на аудирование отсутствуют. То есть участники группы не сориентированы и не мотивированы на то, чтобы выполнять упражнения на аудирование и получать обратную связь от администратора языкового сообщества.

Зная, что процесс формирования аудитивных навыков и умений происходит за счет подготовительных и речевых упражнений, то есть следует определенной типологии упражнений, мы проверили ее наличие в данных языковых сообществах. В итоге типология упражнений по аудированию не представлена ни в одном из исследуемых сообществ.

Таким образом, можно сказать, что, хотя и у указанных сообществ наблюдается дидактический потенциал для изучения английского языка, но он не раскрыт в полной мере. Поэтому в созданном нами языковом сообществе «Boost your Listening Here», мы нацелены устранить и усовершенствовать недочеты предыдущих языковых сообществ.

Развивая идеи отечественных и зарубежных методистов Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, М.Л. Вайсбурд, Н.И. Ляховицкого, А.А. Миролюбова, Н.В. Елухиной, Е.А. Маслыко, Дж. Ричардс и др., нами был разработан и апробирован комплекс упражнений, направленных на формирование аудитивных навыков и умений, интегрированный в созданное нами языковое сообщество под названием «Boost your Listening Here» в социальной сети «ВКонтакте». Оно стало образовательной средой, а также средой хранения и накопления материала для формирования аудитивных навыков и умений.

Разработанный комплекс упражнений на аудирование рекомендуется для обучающихся с уровнем владения английским языком Pre-Intermediate (A2). При разработке упражнений мы учитывали и мотивационный компонент обучения. Предполагалось, что содержание упражнений и форма их подачи будут соответствовать интересам и потребностям обучающихся.

Для разработки комплекса использовались следующие приложения: KineMaster, Spark Post, InShot, PicsArt, Canva, Photoshop Express. Функции данных приложений настолько обширны, что можно создавать видеоролики с многочисленными эффектами; трансформировать обычные картинки в яркие, интересные, привлекающие внимание посты, несущие образовательную ценность; объединять необходимый материал в единое целое и т.д.

В поисках материала для аудирования использовались следующие сайты: learnenglishteens.britishcouncil.org, englishmedialab.com, manythings.com, agendaweb.org, youtube.com, dictionary.cambridge.com, listenaminute.com, esl-lab.com, spellingcity.com, talkenglish.com и др., а также учебники по английскому языку New English File, Collins English,

Solutions, Timesaver, New Opportunities и др.

Основанием для разработки комплекса послужили: Федеральные государственные стандарты высшего образования направлений обучения 37.03.01 «Психология» и 38.03.01 «Экономика»; возрастные особенности обучающихся и уровень владения английским языком; психофизиологические особенности восприятия обучающимися текста на слух; идеи М.Л. Вайсбурд, Н.В. Гальсковой, Н.И. Гез, Н.В. Елухиной, Е.А. Маслыко, Г.В. Роговой, Е.Н. Солововой и др. о развитии навыков и умений в аудировании.

Всего в комплексе 58 упражнений, которые распределены по темам. Вот некоторые из них: Holidaysandtravelling; Theworldoftechnologies; Choosingsacareer и др. Для каждого вида упражнений мы оставили ссылку на конкретное упражнение, размещенное в сообществе «Boostyour Listening Here». Полный комплекс упражнений можно найти, перейдя в группу Boost your Listening Here по ссылке <https://vk.com/22arina22boostyourlistening>.

Зайдя в наше языковое сообщество Boost your Listening Here, можно увидеть меню, в котором предлагаются 3 опции:

- preparatory tasks – подготовительные упражнения;
- communicative exercises – речевые упражнения;
- additional exercises – дополнительные упражнения.

Нажав на указатель *preparatory tasks*, открываем список упражнений, нацеленных на отработку различных грамматических, фонетических, лексических феноменов. Работать в группе очень удобно, так как для каждого упражнения есть установка, секция для комментариев служит местом для ответов участников группы, а также в некоторых заданиях есть функция выбора ответа сразу же после просмотра фрагмента задания, что удобно, так как участники группы сразу же могут увидеть свой результат.

Упражнения разработаны с учетом уровня владения обучающимися английским языком, а именно для обучающихся, достигших допорогового уровня владения английским языком (A2 level). Однако для любого участника группы, желающего совершенствовать свои аудитивные навыки и умения, упражнения будут полезны и интересны, так как в группе достаточно большое количество подготовительных упражнений, и они все разные.

Следующий указатель – *communicative exercises* – речевые упражнения. Работа с речевыми упражнениями осуществляется в три этапа: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. В этом случае для всех упражнений каждого этапа есть установка и форма работы с аудированием: либо работа в секции для комментариев, либо выполнение интерактивных заданий.

Последний указатель – *additional exercises* – дополнительные упражнения. Здесь содержатся ссылки на различные источники, содержащие аудио- и видеоматериалы, игры, тесты, квизы и др.

С нашей точки зрения, данный комплекс упражнений включает в себя ряд преимуществ:

1. Используются аутентичные тексты.
2. Присутствует вариативность английского языка, то есть наличие британского и американского вариантов, а также некоторые акценты жителей Азии.
3. Аудиотексты соответствуют уровню владения обучающимися английским языком, то есть допороговому уровню A2 – Pre-intermediate level.
4. Материал отобран с учетом традиций, обычаев, культурных особенностей США и Великобритании.
5. Наглядность упражнений, то есть каждое упражнение сопровождается фото- или видеорядом;
6. Упражнения способствуют формированию и развитию механизмов восприятия и понимания речи на слух.
7. Упражнения комплекса доступны в любое время и открыты для большой аудитории пользователей социальной сети «ВКонтакте».

Разработанный комплекс упражнений был введен в процесс обучения так, чтобы он не препятствовал успешному освоению учебной программы во время занятий. Упражнения в течение 10 недель давались обучающимся экспериментальной группы (ЭГ – студенты направления обучения 37.03.01 «Психология») в качестве обязательного домашнего задания, то есть выполнялись непосредственно в нашем языковом сообществе, а также некоторые элементы комплекса упражнений, нацеленные на формирование аудитивных навыков и умений отрабатывались во время практических занятий. В контрольной группе (КГ – студенты направления обучения 38.03.01 «Экономика») обучение проходило без использования интернет-технологий. Распределение испытуемых на ЭГ и КГ проводилось с учетом условий исследования. Нами использовалась стратегия формирования выборки – привлечение реальных групп, а для определения, какая из групп станет экспериментальной и контрольной, использовался метод рандомизации. На контрольном этапе эмпирического исследования для проверки эффективности разработанных и апробированных нами заданий необходимо было выяснить изменение уровня сформированности аудитивных навыков и умений у обучающихся. Для этого была проведена контрольно-диагностическая работа по аудированию.

Для определения эффективности применяемого нами комплекса упражнений мы использовали формулу математической статистики: *K*

$(o) = K(эг) / K(кг)$, где $K(эг)$ – это средняя оценка, полученная в экспериментальной группе, а $K(кг)$ – это средняя оценка в контрольной группе, занимавшейся по традиционной методике. $K \geq 1$ служит основанием для выводов о том, что реализация разработанного нами комплекса упражнений и заданий прошла успешно. Результаты контрольно-диагностического аудирования в кг- и эг-группах указаны в таблице.

Результаты контрольно-диагностического аудирования
после использования комплекса упражнений
в социальном сообществе «Boost your Listening Here»

КГ			ЭГ		
	Баллы	Оценка		Баллы	Оценка
Средний балл	37,846	4,076	Средний балл	40,769	4,692

Мы определили $K(o) = 1,151$. Таким образом, коэффициент эффективности 1,151 подтвердил, что разработанный нами комплекс упражнений способствовал повышению уровня сформированности аудитивных навыков и умений.

Для определения эффективности применяемого нами комплекса упражнений, нацеленных на формирование аудитивных навыков и умений, был проведен статистический анализ результатов с применением W -критерия Уилкоксона – непараметрический метод сравнения двух связанных выборок. Расчет значений коэффициента осуществлялся в программе IBMS PSS Statistics. В экспериментальной группе наблюдается статистически достоверный прирост показателей по формированию аудитивных навыков и умений ($p \leq 0,05$), в то время как различия в показателях у испытуемых в контрольной группе по результатам констатирующего и контрольного этапов исследования являются статистически незначимыми.

Таким образом, можно сказать, что разработанный комплекс упражнений для формирования аудитивных навыков и умений, интегрированный в социальную сеть «ВКонтакте», действительно имеет достаточный дидактический потенциал. Комплекс представляет широкий спектр интересных упражнений, которые способствуют повышению мотивации к изучению английского языка у студентов. Данное направление является перспективным и может быть подробно изучено в рамках более масштабных исследований.

Список литературы

1. Горбова Т.Л. Система критериев оценки рецептивных видов речевой деятельности (чтения и аудирования). URL: <https://infourok.ru/sistema-kriteriev-ocenki-receptivnih-vidov-rechevoy-deyatelnosti-chteniya-i-audirovaniya-2787268.html> (дата обращения: 17.09.2018).
2. Ильчинская Е.П. Особенности использования социальных сетей на занятиях по английскому языку в вузе // Историческая и социально-образовательная мысль.

2015. Т. 7. № 6. Ч. 2. С. 261–263.

3. Прокопьева С.И. Иноязычная аудитивная компетенция как дидактическая категория обучения иностранному языку // Электрон. научно-образовательный вестн. «Здоровье и образование в XXI веке». 2017. №19. С. 50–57.
4. Шимичев А.С. Использование социальных сетей на занятиях по иностранному языку в средней школе // Вестн. Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2014. № 28. С. 5–15.
5. Ээльмаа Ю.В. Образовательные возможности Веб 2.0. Веб 2.0-сервисы Интернета – новые формы коллективного педагогического взаимодействия // Использование интернет-технологий в современном образовательном процессе. Ч. II. Новые возможности в обучении: сб. науч. тр. / под ред. З.Ю. Смирновой. СПб.: РЦОКОиИТ. 2008. С. 63–80.

Об авторе:

ПИСАРЕВСКАЯ Маргарита Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и социально-гуманитарных дисциплин, Новороссийский филиал ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (353910, г. Новороссийск, ул. Куникова, 47Б); e-mail: pimar2007@yandex.ru

TEACHING STUDENTS LISTENING COMPREHENSION USING SOCIAL NETWORKS

M.A. Pisarevskaya

Pyatigorsk State University, a branch in Novorossiysk, Novorossiysk

The problem of formation of auditory skills in students of higher education institutions with the help of a social network is studied. A set of listening exercises integrated into the Vkontakte social network has been developed and tested, and its effectiveness is evaluated. The didactic potential of network services for teaching English and, in particular, listening is analyzed. Experimental work was carried out. A set of listening exercises has been developed for students of the training program 37.03.01 «Psychology» with the level of proficiency in English Pre-Intermediate (A2), which is located in the language community «BoostyourListeningHere». The conditions of work in this community for mastering auditory skills and skills in English are defined.

Keywords: *teaching foreign language, listening skills and abilities, set of exercises for listening in English, Internet technologies, social network, speech community.*

УДК 378: 334.7

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В ВУЗЕ

В.А. Погонышев¹, Д.А. Погонышева², Т.М. Хвостенко³

¹ФГБОУ ВО «Брянский государственный аграрный университет», г. Брянск

²ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет
им. академика И.Г. Петровского», г. Брянск

³ЧОУ ВО «Брянский институт управления и бизнеса», г. Брянск

DOI: 10.26456/vtsped/2020.1.210

Рассмотрены вопросы профессиональной подготовки бакалавров как субъектов будущей предпринимательской деятельности. Показано, что качество подготовки обучающихся обусловлено социокультурными, психолого-педагогическими и социально-экономическими факторами, включающими трансформацию предпринимательской и общей культуры, гуманизацию образования с опорой на системный, личностно ориентированный, деятельностный, аксиологический, синергетический, компетентностный подходы и формирование цифровой среды. Установлено, что профессиональная компетентность бакалавра как субъекта будущей деятельности в сфере предпринимательства включает когнитивно-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-коммуникативный компоненты. Обоснованы организационно-педагогические условия профессиональной подготовки студентов как субъектов будущей предпринимательской деятельности, включающие моделирование профессиональной подготовки, учитывая социально-экономические и личностные аспекты с опорой на системный, деятельностный, личностно ориентированный, аксиологический, фрактальный, синергетический и компетентностный подходы; использование цифровых технологий; мониторинг уровня подготовки субъектов будущей деятельности в предпринимательстве, обусловленной образовательными потребностями общества и личности, цифровыми образовательными ресурсами вуза.

Ключевые слова: *бакалавриат, предпринимательство, профессиональная компетентность; организационно-педагогические условия.*

В условиях широкого внедрения цифровых технологий проблема формирования отечественного интеллектуально-творческого потенциала отражена в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и др. В Указе Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» показана необходимость модернизации профессионального образования, внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ с целью формирования у личности компетенций XXI века, включающих критическое и творческое мышление, инициативность и ответственность, адаптивность, инновационность, предприимчивость, эмоциональный интеллект.

Исследователи отмечают, что в условиях глобальной конкуренции непрерывно совершенствуются технические и технологические возможности, бизнес-процессы для удовлетворения потребностей рынка.

Для бизнес-среды характерны гетерогенность, нелинейность, неопределенность, турбулентность, цикличность, спиралевидность, голографичность, фрактальность и др. [1, 4]. Происходят изменения содержания факторов производства в сфере предпринимательства, среди которых доминантой выступают трудовые ресурсы и их творческая компонента, порожденные качественным изменением динамических самоорганизующихся социально-экономических и организационно-экономических взаимосвязей. Вследствие этого у сотрудников предпринимательских структур, обладающих созидательным потенциалом, происходят революционные изменения профессионально-квалификационных характеристик, профессиональных компетенций, модифицируются социальные ценности. Как показывает анализ, региональный рынок труда заинтересован в увеличении численности персонала предпринимательских организаций в сфере услуг, способного в условиях многовариантности и неопределенности принимать в предпринимательстве эффективные многокритериальные управленческие решения [1, 2, 4, 5, 6].

Современные предприниматели управляют сложными многокомпонентными динамическими системами: технологическими процессами, производственными объектами, персоналом. Им присущи характеристики профессиональных групп: человек – техника, человек – человек, человек – природа, человек – знаковая система. Например, АПК свойственны качества гетерогенной многокомпонентной вероятностно-динамической многомерной системы, функционирующей с учетом воздействия управляемых и неуправляемых факторов.

Сфера предпринимательства характеризуется фрактальностью, высокой неопределенностью, наличием вероятностных сценариев разворачивания бизнес-процессов. Источниками неопределенности выступают внешняя среда, включая политические и социокультурные факторы, достижения в науке и технике, технико-технологические инновации, поведение деловых партнеров, развитие рынков ресурсов и внутренняя среда организации. Помимо этого, используемые информационные ресурсы (большие данные) крайне масштабны, динамичны, обладают турбулентностью, асимметрией. В связи с этим предприниматели либо принимают неопределенность бизнес-среды, либо стремятся ее избежать. Под толерантностью к неопределенности исследователи понимают «устойчивость... к действию фактора неопределенности внешней и внутренней среды, являющуюся одним из основных профессионально важных качеств руководителя. Определяется сочетанием когнитивных способностей к снятию неопределенности и эмоциональной тенденцией к восприятию неопределенных ситуаций...» [2]. Присутствие неопределенности в бизнес-среде, использование алгоритмических и творческих методов разрешения проблемных ситуаций актуализируют необходимость адекватной подготовки

студентов в процессе формирования предпринимательских компетенций. Наиболее существенным результатом творческой предпринимательской деятельности выступает не столько создание оригинальных материальных и интеллектуальных продуктов и услуг, сколько преобразование субъекта творчества, проявляющееся в созидательном поведении человека-творца.

Проблема созидательной способности человека-творца анализируется отечественными и зарубежными учеными в рамках феноменологии творчества, исследования интегральной личностной характеристики, определяющей уровень достижения творческих результатов. Подход к субъект-субъектному сотрудничеству в сетевом образовательном пространстве университета опирается на теорию интегральных характеристик человека как личности (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн и др.), теории личности и ее деятельности (Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков и др.) и др. Интеллектуально-творческий ресурс личности выступает идиосинкразическим активом, включающим профессиональные компетенции, творческое мышление, внутреннюю мотивацию. Он нелинеен, многогранен, многовариантен в своем проявлении при наличии субъективных ограничений. Личность как непосредственный обладатель данной характеристики внутренне свободна в процессе творческой жизнедеятельности.

Атрибутивным признаком творчества как сложного целостного образования выступает фрактальность [4]. Исследователи отмечают, что творческая личность, являющаяся, в свою очередь, фракталом, интегрирует в себе производные фракталы: «человек творческий», «человек экономический», «человек – создатель материальных и интеллектуальных продуктов и услуг», «человек – субъект предпринимательства» и др. Фрактал творчества индивида входит в состав соответствующего фрактала предпринимательской организации, регионального бизнес-сообщества, в целом национальной и мировой экономики [1]. В этом контексте целесообразно рассматривать подготовку студентов в вузе как субъектов высшего образования, субъектов профессионального становления и развития, субъектов предпринимательской культуры [3].

Реализация национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» вызывает необходимость подготовки профессионально мобильных субъектов предпринимательской деятельности, владеющих компетенциями в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), используемых для профессионального становления и развития. В работах ученых (С.А. Бешенков, И.В. Роберт и др.) показана роль ИКТ как объекта изучения и одновременно ключевого средства модернизации образовательного процесса.

На основе выполненного исследования авторы считают, что в профессиональном становлении и развитии бакалавров как будущих предпринимателей присутствуют противоречия между темпом изменения содержания высшего образования и динамикой современного предпринимательства в различных сферах, между системным междисциплинарным характером функционирования субъектов и фрагментарностью учебного контента, между целостной предпринимательской культурой и наличием абстрактных знаний, готовых алгоритмов.

В настоящее время в России существует социальный заказ на предпринимателей, обладающих сформированными профессиональными компетенциями, обеспечивающими их деятельность в цифровой среде в различных межкультурных и межпрофессиональных сообществах. В этом случае цель профессиональной подготовки обучающихся в вузе заключается в формировании конкурентоспособных предпринимателей, владеющих цифровыми технологиями. Методической основой нашего исследования выступают компетентностный подход (А.Г. Асмолов, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин, В.В. Сериков и др.), педагогическое моделирование (А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский и др.), культурно-технологическая парадигма (Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, В.А. Поляков и др.) и др. Нами установлены закономерности и принципы, отражающие взаимосвязь и взаимодействие социокультурных (трансформация предпринимательской и общей культуры), психолого-педагогических (гуманизация образования с опорой на системный, личностно-ориентированный, деятельностный, аксиологический, синергетический, компетентностный подходы) и социально-экономических факторов (формирование цифровой среды) на эффективность подготовки студентов в вузе как субъектов предпринимательства.

На основе анализа будущей предпринимательской деятельности обучающегося в дальнейшем разрабатывается модель деятельности, проектируется модель межпредметной координации, разрабатываются образовательная программа, учебный план, осуществляется определение содержания на каждой ступени (курс, дисциплина), структурирование профессионально значимого материала, происходит выбор наилучшего сочетания форм, методов и средств подготовки, разрабатываются критерии эффективности подготовки студентов как субъектов будущей профессиональной деятельности, дидактические материалы для осуществления контроля качества подготовки обучающихся.

Мы полагаем, что профессиональная компетентность бакалавра как субъекта будущей деятельности в сфере предпринимательства включает когнитивно-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-коммуникативный составляющие, взаимообусловленные и

взаимосвязанные между собой. Анализ структуры профессиональной компетентности будущего предпринимателя дает возможность обосновать критерии и показатели сформированности ее компонентов. Так, когнитивно-деятельностный компонент представляют объем и качество знаний, включающие основы технологического, социального, внутрифирменного, международного предпринимательства, основы создания и развития бизнеса, бизнес-планирования и бизнес-прогнозирования, бизнес-анализа и межкультурных и межпрофессиональных бизнес-коммуникаций, цифровых технологий, риск-менеджмента, математического моделирования, знания в сфере права, экономической безопасности и конкурентологии; умения и навыки, их соответствие ФГОС ВО, основы поведения на различных уровнях предпринимательства (индивидуальное, корпоративное, государственное, международное), владение современными технологиями разработки и реализации бизнес-инноваций и др. Нами предложена характеристика уровней сформированности профессиональной компетентности бакалавров, включающая репродуктивный (низкий), продуктивный (средний) и креативный (высокий). Уровни связаны между собой. Последовательный переход от низкого к высокому уровню создает предпосылки продуктивного формирования профессиональной компетентности обучающихся в сфере предпринимательства.

Интегративный подход к формированию профессиональной компетентности у студентов предполагает взаимодействие междисциплинарного и технологического аспектов подготовки обучающихся. Технологической поддержкой подготовки конкурентоспособного предпринимателя в условиях цифровой образовательной среды служат интерактивное обучение, технология совместной деятельности, онлайн-обучение, технология проектной деятельности, перевернутое обучение, адаптивное обучение, кейс-технологии и др. [7]. Исследователи трендов современного образования, меняющих ландшафт образовательного дизайна, называют приоритетными подходами нацеленность на результат, заимствование методов и наработок из сферы труда; конструктивистский подход, ориентирующий на решение в образовательном процессе преимущественно реальных профессиональных задач; четкое управление профессиональными знаниями при работе со студентами; использование систем поддержки качества образования; обучение в неформальной обстановке; социальные медиа; геймификацию; мобильное образование, включая мобильные платформы; непрерывное обучение и др. [7].

Моделирование деятельности предпринимателя в образовательной организации заключается в воспроизведении обучающимися функций и ролей субъекта в созданных преподавателями дидактических условиях.

Содержание и условия предпринимательской деятельности всегда вероятностны, проблемны, присутствуют риск и неопределенность. Вследствие этого единицей содержания подготовки служит проблемная ситуация, предусматривающая активизацию продуктивного мышления, формирующая предпосылки трансдисциплинарного и междисциплинарного подходов, служащих инструментом разрешения данных ситуаций. Очевидно, содержание и формы образовательной деятельности трансформируются в адекватные содержание и формы деятельности в сфере предпринимательства. В цифровом образовательном пространстве в рамках квазипрофессиональной деятельности бакалавров моделируются фрагменты предпринимательства, его предметно-технологическое и социально-ролевое содержание.

Результаты выполненного нами исследования показывают, что фрактальность подготовки студентов в вузе не только раскрывает фрактальную сущность личности в процессе усвоения ею богатого социокультурного опыта, но и создает предпосылки для продвижения по адаптивным образовательным траекториям с учетом теории фракталов для формирования фрактально-голографического природосообразного мышления выпускников подобно нейро-атомарной матрице [1]. Фрактальный подход в подготовке в вузе бакалавров как будущих предпринимателей, реализация технологии фрактального лидерства в результате обеспечивают переход от индивидуальной траектории обучения предпринимательству отдельных студентов к более эффективной стратегии коллективного обучения. Вследствие этого успешно реализуется программа подготовки бакалавров, способных создавать и продвигать свое дело на региональном бизнес-пространстве.

Авторы считают, что организационно-педагогические условия эффективного формирования профессиональной компетентности бакалавров как субъектов предпринимательства в образовательном пространстве вуза включают моделирование их подготовки, учитывая социально-экономические и личностные аспекты с опорой на системный, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, фрактальный, синергетический и компетентностный подходы; использование цифровых технологий; мониторинг уровня подготовки субъектов будущей деятельности в предпринимательстве, обусловленной образовательными потребностями общества и личности, цифровыми образовательными ресурсами вуза.

Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского осуществляет подготовку бакалавров, специалистов и магистров по различным направлениям, в том числе по направлениям 38.03.01 Экономика, 38.03.04 Государственное и муниципальное управление, 43.03.00 Сервис. Выпускники бакалавриата «Экономика» в процессе обучения могут быть подготовлены к аналитической,

организационно-управленческой и другим видам деятельности. Выпускники направлений «Государственное и муниципальное управление» и «Сервис» будут способны успешно решать задачи в ходе организационно-управленческой и проектной деятельности и др.

Исследователи (Т.М. Банникова, Н.И. Леонов, В.А. Сухомлин и др.) отмечают важность тесного сотрудничества вузов с работодателями с целью увязывания содержания основных профессиональных образовательных программ с требованиями регионального рынка труда. В настоящее время в образовательном процессе вуза активное участие принимают успешные руководители и сотрудники ведущих региональных организаций. Систематически в аудиториях проводятся мастер-классы представителей рыночных агентов региона. Студенты проходят учебную и производственную практики на базе крупных организаций области.

При исследовании уровня сформированности ключевых качеств личности современного предпринимателя мы провели анкетирование студентов 1–3 курсов, обучающихся по направлениям «Экономика», «Сервис» и «Государственное и муниципальное управление». Анализ результатов демонстрирует тот факт, что студенты третьего курса по сравнению со студентами первого и второго курсов более ответственны, инициативны, ориентированы на достижение собственных целей, готовы продуктивно взаимодействовать в цифровой бизнес-среде. Эти результаты имели для нас важное значение при обосновании форм и методов образовательного процесса. Вследствие этого мы принимаем, что в образовательном пространстве вуза формирование личностных и профессиональных качеств студентов как субъектов будущей предпринимательской деятельности в ходе выполнения социально-значимых проектов происходит наиболее успешно.

Таким образом, считаем, что реализация в образовательном пространстве вуза обоснованных нами подходов к подготовке бакалавров как субъектов будущей предпринимательской деятельности обеспечивает формирование профессионально мобильных конкурентоспособных выпускников.

За рамками нашего исследования остаются проблемы готовности преподавателей вузов к подготовке студентов как субъектов будущей предпринимательской деятельности.

Список литературы

1. Горбов Н.М., Горбова Т.М., Погоньшев В.А. и др. Биоадекватное управление социо-эколого-экономическими системами на основе фрактального подхода и нейрокомпьютинга // Креативная экономика. 2017. Т. 11. № 10. С. 1067–1076.
2. Карпов А.В. Психология менеджмента [Электронный ресурс]. URL: <http://psionlib.ru/psihologiya-menedshz136.html> (дата обращения: 05.10.2019).
3. Маджуга А.Г., Сеницына И.А., Филипенко Е.В. Концептуально-теоретические

основы фрактальной педагогики как новой области социально-гуманитарного знания // Научный диалог. 2015. № 12(48). С. 450–459.

4. Мандельброт Б.Б. Фракталы и хаос: множество Мандельброта и другие чудеса. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2009. 392 с.
5. Рубин Ю.Б. Формирование компетенций в сфере предпринимательства на образовательном пространстве бакалавриата // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 7–21.
6. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2008. 368 с.
7. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. М.: Кнорус, 2010. 432 с.

Об авторах:

ПОГОНЬШЕВ Владимир Анатольевич – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры автоматизации, физики и математики ФГБОУ ВО «Брянский государственный аграрный университет» (241036, Брянск, ул. Бежицкая, 14), e-mail: pog@bgsha.com

ПОГОНЬШЕВА Дина Алексеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатики и прикладной математики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского» (243365, Брянская обл., Выгоничский р-н, с. Кокино, ул. Советская, 2а), e-mail: dpogonysheva32@mail.ru

ХВОСТЕНКО Татьяна Михайловна – кандидат экономических наук, доцент, зав. кафедрой информатики и программного обеспечения ЧОУ ВО «Брянский институт управления и бизнеса» (241019, Брянск, ул. 2-я Почепская, 42), e-mail: madamtmx@mail.ru

VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE ENTREPRENEURS AT THE UNIVERSITY

V.A. Pogonyshev¹, D.A. Pogonysheva², T.M. Khvostenko³

¹Bryansk State Agrarian University, Bryansk

²Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk

³Bryansk Institute of Management and Business, Bryansk

Article considers issues of professional training of bachelor 's degrees as subjects of future business activity. It is shown that the quality of training of students is due to sociocultural, psycho-pedagogical and socio-economic factors, including transformation of entrepreneurial and general culture, humanization of education based on systemic, personality-oriented, activity, axiological, synergistic, competent approaches and formation of digital environment. It has been established that the professional competence of the bachelor as a subject of future activity in the sphere of entrepreneurship includes cognitive-activity, motivation-value and reflexive-communicative components. Organizational and pedagogical conditions of professional training of students as subjects of future business activity are justified, including modeling of professional training, taking into account socio-economic and personal aspects based on systemic, activity, personality-oriented, axiological, fractal, synergistic and competent approaches; use of digital technologies; Monitoring the level of training of subjects of future activities in entrepreneurship due to educational needs of society and personality, digital educational resources of the university.

Keywords: *undergraduate; entrepreneurship; professional competence; organizational and pedagogical conditions.*

УДК 371.134 + 373.2

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

И.А. Селиверстова, М.Л. Семенова

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

DOI: 10.26456/vtspyped/2020.1.218

Рассматриваются вопросы подготовки будущих специалистов дошкольного образования к управленческой деятельности. Целью исследования является установление взаимосвязи между требованиями стандарта высшего образования, рынка труда и работодателя как основание отбора профессиональных компетенций при проектировании содержания образовательной программы магистратуры. Авторами использованы метод теоретического анализа, сопоставление реальных запросов практики в целом и задач подготовки будущих руководителей. В результате обозначены профессиональные компетенции и индикаторы их достижения, востребованные работодателем. Выводы и предложения авторов интересны в теоретическом и прикладном плане, могут быть применены при разработке и реализации программ подготовки высококвалифицированных социально активных кадров дошкольного образования.

Ключевые слова: *дошкольное образование, подготовка к управленческой деятельности, профессиональный стандарт, рынок труда, профессиональные компетенции.*

Процессы модернизации системы российского образования привели к изменению статуса образовательных организаций, обозначили новые требования к профессионализму руководителя. Наблюдается существенный рост научных исследований, ориентированных на анализ теоретических и практических аспектов профессионального становления и развития руководителей сферы образования, формирования у них специальных управленческих компетенций, что свидетельствует о профессионализации управления, расширении спектра профессиональных задач руководителя [9]. Современный процесс управления дошкольным образованием может быть охарактеризован как инновационный процесс разработки и реализации проектов, нацеленных на совершенствование социальных условий, социальных связей в дошкольном образовательном учреждении, преобразование среды жизнедеятельности человека (воспитанника, сотрудника). Инновационные изменения в системе дошкольного образования, направленные на повышение его доступности и качества, рост полномочий и персональной ответственности руководителя не могут осуществляться без опоры на эффективные управленческие технологии, умения разумно и активно сочетать функции менеджера и лидера педагогического коллектива в реальной динамичной жизнедеятельности

дошкольного образовательного учреждения. Учитывая, что в значительной степени состав руководителей формируется из педагогических кадров, требуются новые подходы к формированию управленческой компетентности и профессиональному развитию руководителя дошкольной образовательной организации (далее по тексту – ДОО).

Современная система высшего образования должна быть ориентирована на то, чтобы стать в определенной степени «двигателем прогресса», формировать качества руководителя, которые будут актуальны в настоящее время и востребованы в будущем [5]. Становится очевидным, что на передний план выходят проблемы, связанные с подготовкой высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, повышением управленческой компетентности руководителя в соответствии с реальными запросами практики и рынка труда.

Федеральным законом № 122 «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и ст. 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 02.05.2015 № 122-ФЗ была введена норма об обязательном учете положений профессиональных стандартов (при наличии) при формировании федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Реализация обозначенной в законе нормы осуществляется в форме актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее по тексту – ФГОС ВО 3++).

Для образовательных организаций профессиональные стандарты служат ориентиром при разработке основных профессиональных образовательных программ (далее по тексту – ОПОП). Переход к ФГОС ВО 3++ предусматривает учет требований профессиональных стандартов и интеграцию результатов обучения и требований работодателей. Положения профессиональных стандартов должны учитываться прежде всего при формулировке требований к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования, что предполагает формирование профессиональных компетенций выпускника с учетом профиля образовательной программы.

Можно констатировать, что, несмотря на неоднократные попытки создания профессионального стандарта руководителя, и сегодня он представлен лишь в виде очередного проекта [7]. Профессиональный стандарт руководителя дошкольной образовательной организации, на наш взгляд, будет способствовать определению и уточнению качественных характеристик выполняемых функций заведующего ДОО. Внедрение профессионального стандарта руководителя должно дать четкие ориентиры развития системы высшего образования и повышения квалификации.

Какие же требования предъявляет к компетентности работника современный работодатель?

Компетентность является характеристикой человека и проявляется в результате и оценке его деятельности. А.К. Маркова более полно описывает свое понимание компетентности: «Компетентность – это индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии, выражается как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание каждым человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [4, с. 31].

Требования к профессиональной компетентности стоят в зависимости от уровня управления и характера должности работника. Современный руководитель, осуществляющий деятельность в условиях системных изменений, должен оперативно решать инновационные задачи, использовать в управлении новые технологии управления, разрабатывать и внедрять новые концепции и подходы к реализуемой в организации образовательной деятельности. Компетентность руководителя выражается в умении не только реализовать управленческие функции в стабильных условиях с применением стандартного набора трудовых операций, но и в ситуациях, связанных с изменениями в выполняемой деятельности (образовательной, научно-исследовательской, проектно-инновационной, административной и др.).

На муниципальном уровне требования к профессиональной компетентности руководителя отражены в соответствующем нормативном акте органа местного самоуправления «Порядок и сроки прохождения аттестации кандидатов на должность руководителя и руководителей муниципальных образовательных организаций, подведомственных комитету по делам образования города Челябинска» [6]. В качестве базовых компетенций названы: профессиональные знания, способность определять стратегию развития своего учреждения, проектировать деятельность по достижению запланированных результатов обеспечивать успешное, без сбоев, функционирование учреждения, эффективность управления ресурсами ДОО и др.

Результаты, полученные по итогам аттестации руководителей дошкольных образовательных организаций г. Челябинска, показали дефицит целого ряда компетенций в области стратегического управления, связанных с мониторингом, анализом, оценкой имеющихся ресурсов организации, планированием источников их получения и эффективного и рационального использования; внедрением новых подходов, проектированием и внедрением инновационных технологий и инструментов управления. Результаты исследования показали, что наиболее важными компетенциями, требуемыми для успешной работы, являются профессиональные, которые заключаются в знании управленческих технологий и способов организации трудовой деятельности (36 %).

В настоящее время для руководителей возрастает роль социально-психологических и методических компетенций, способностей в области

общения, а также готовности воспринимать и интерпретировать информацию. Не менее значимы и коммуникативные способности будущего руководителя, они отмечаются в 22 % печатных изданий. В условиях обновленной парадигмы управления от студента – будущего специалиста дошкольного образования – также требуется знание информационных технологий, определенный уровень образования и стрессоустойчивость (по 11 % соответственно). Психологические и экономические (знание программы 1С, ведение бухгалтерского учета) навыки и личностные качества отмечаются в 9 % статей.

Таким образом, одним из важных факторов востребованности выпускника является наличие профессиональных компетенций, обладая которыми, можно с большей вероятностью, по мнению Н.Н. Труфановой, соответствовать современным запросам рынка труда и требованиям работодателя [8].

Мы видим, что в условиях отсутствия профессионального стандарта возникает необходимость систематизации требований к профессиональным компетенциям руководителя образовательной организации. Так, А.С. Горшковым предпринята попытка охарактеризовать профессиональную компетентность руководителя через совокупность компетенций, обусловленных реализацией полномочий и компетенций образовательной организации в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [3].

Стоит отметить, что зачастую возникает разрыв между требованиями потенциального работодателя и образовательного учреждения к выпускнику вуза и теми компетенциями, которые у него сформированы в процессе обучения. Не всегда задачи высшего профессионального образования связаны исключительно с формированием у будущего специалиста готовности выполнять конкретные трудовые действия, должностные обязанности.

В настоящее время реализация требований ФГОС ВО 3++ ставит перед образовательными организациями высшего образования задачу актуализации ОПОП с учетом новых требований к проектированию ОПОП по профилю подготовки в соответствии с профессиональными стандартами и требованиями работодателя.

Вместе с тем можно констатировать, что успешно решена данная задача может быть только с учетом возможных рисков:

1. ФГОС ВО (3++) определяет лишь перечень универсальных и общепрофессиональных компетенций, а перечень профессиональных компетенций образовательная организация должна сформировать самостоятельно на основе содержания обобщенных трудовых функций (полностью или в части отдельных трудовых функций, в зависимости от установленных в профессиональном стандарте требований к образованию специалиста) и трудовых функций из соответствующих

профессиональных стандартов, что предполагает значительную аналитико-синтетическую работу для определения и конкретизации профессиональных компетенций выпускников с учетом сферы и задач профессиональной деятельности.

2. Сохраняется неопределенность и разрозненность позиций в описании профессионально-управленческой деятельности руководителя образовательной организации, обусловленные отсутствием в настоящее время утвержденного профессионального стандарта руководителя, а представленные проекты, на наш взгляд, в недостаточной степени учитывают содержательные особенности управления в учреждениях дошкольного образования.

3. В научных исследованиях управленческой тематики наблюдается фрагментарность в описании специфики труда руководителя дошкольной образовательной организации, в связи с чем даже при формальном выполнении критерия о специальной профессиональной подготовке к управленческой деятельности (высшего или дополнительного профессионального образования по менеджменту) сохраняется недостаточная научная обоснованность процесса принятия управленческих решений.

4. В условиях отсутствия профессионального стандарта руководителя ведущим фактором проектирования содержания профессиональной подготовки становится выявление и учет запроса работодателей на подготовку специалиста в сфере управления дошкольным образованием. Следовательно, необходима разработка и реализация механизмов согласования ОПОП с ведущими работодателями, учет особенностей муниципалитета и региона в области развития дошкольного образования, анализ востребованности компетенций выпускников на рынке труда, что позволит управлять образовательной организацией на основе научного и практического менеджмента.

С целью актуализации основной профессиональной образовательной программы магистратуры в соответствии с ФГОС ВО 3++ нами была поставлена задача осуществить корректировку и обоснование структуры и содержания профессионального образования руководителей дошкольного образования на уровне магистратуры по профилю «Управление и экспертиза в дошкольном образовании» на основе сложившегося опыта реализации программы подготовки менеджеров дошкольного образования и выявления доминантных факторов эффективности профессиональной деятельности руководителей ДОО в современных условиях.

Магистерская программа по подготовке менеджеров для дошкольных образовательных организаций на факультет дошкольного образования ЮУрГГПУ реализуется с 2010 года. Результаты работы по отбору содержания и научно-методическому обеспечению подготовки

студентов по направлению педагогического образования «Менеджмент в дошкольном образовании» описаны в исследованиях С.А. Белоусовой. В качестве ведущих принципов обозначены идея внедрения в сферу дошкольного образования ресурсного подхода и принципы субъектно-образующего менеджмента, представляющего совокупность внешних и внутренних механизмов актуализации руководителем субъектного потенциала педагогических кадров дошкольной образовательной организации. На основе данных многопозиционного анализа управленческой практики руководителей ДОУ были выделены и обоснованы пять разных аспектов менеджмента (технологический, кадровый, финансовый менеджмент, управление организационными и материально-техническими ресурсами), выявлены противоречия в развитии обозначенных объектов управления, предпринята попытка определить актуальные задачи по созданию эффективных механизмов управления [1]. При корректировке программы мы опирались на представленный перечень объектов управления.

Корректировку содержания образовательной программы мы осуществляли по следующему алгоритму:

1) выявление особенностей содержания деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения на основе анализа нормативных документов, управленческой практики;

2) анализ и соотнесение выявленного содержания с требованиями ФГОС ВО 3++ и проектов профессионального стандарта руководителя, определение объектов и типовых задач управленческой деятельности;

3) формирование перечня специальных профессиональных компетенций, соотнесенных с объектами организационно-управленческой деятельности руководителя и отражающих ее особенности, профиль магистерской программы;

4) формирование состава индикаторов, отражающих достижение профессиональных компетенций;

5) определение учебных элементов (модулей, дисциплин, практик и др.), обеспечивающих формирование профессиональных компетенций.

Не вызывает сомнений, что разработка требований и содержание профессиональной подготовки руководителя должны выстраиваться с учетом специфики управления дошкольной образовательной организацией. И специфика эта обусловлена в первую очередь возрастными особенностями детей дошкольного возраста, условия для развития которых создает дошкольная образовательная организация, и закреплена во ФГОС дошкольного образования (утвержден Приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155). «Дошкольный стандарт, – отмечает Т.В. Волосовец, – не стандарт результата, а стандарт условий. Чем качественнее условия, созданные в детском саду, тем лучше образование в нем. Это прежде всего психолого-педагогические и кадровые условия в

комплексе с условиями развивающей предметно-пространственной среды. Чем более развивающей становится среда детского сада, тем лучше и эффективнее реализуется в нем программа» [2, с. 94]. Следовательно, управление дошкольной образовательной организацией – это создание условий для развития детей, для детствосбережения.

Сопоставительный анализ проектов профессионального стандарта руководителя образовательной организации, Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования позволили нам определить основные объекты и типовые задачи организационно-управленческой деятельности руководителя дошкольной образовательной организации. К основным объектам деятельности руководителя были отнесены: образовательная деятельность, инновационная деятельность, экспертно-аналитическая деятельность, ресурсы организации.

Типовые задачи профессиональной деятельности руководителя ДОО: управление образовательной деятельностью, руководство проектированием и реализацией основной образовательной программы дошкольного образования; осуществление экспертно-аналитической деятельности по оценке качества образования, реализация программ мониторинга результатов образовательной деятельности; управление ресурсами дошкольной образовательной организации; создание условий для реализации потенциала развития управляемой системы и повышения качества дошкольного образования.

Мы убеждены, что эффективное решение задач профессиональной управленческой деятельности будет обеспечено сформированностью у выпускников следующих профессиональных компетенций:

1. Способность осуществлять управление образовательной деятельностью в дошкольной образовательной организации. К индикаторам достижения этой компетенции мы отнесли: способность проектировать образовательную деятельность и образовательную среду ДОО с учетом интересов участников образовательных отношений, умение осуществлять педагогическую деятельность по проектированию и организации образовательного процесса в ДОО, готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов.

2. Способность исследовать, проектировать и осуществлять организационно-управленческую деятельность в дошкольной образовательной организации с использованием эффективных технологий менеджмента, соответствующих закономерностям развития управляемой системы. Индикаторы достижения компетенции: умение организовать работу педагогического коллектива по реализации основной образовательной программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО, владение способами изучения состояния и

потенциала объекта и субъекта управления, макро- и микроокружения образовательной организации путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа, умение организовывать командную работу для решения задач развития ДОО, реализации инновационной работы, готовность использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении ДОО.

3. Способность проектировать, организовывать и осуществлять экспертно-аналитическую деятельность по оценке качества дошкольного образования. Индикаторы достижения компетенции: способность организовать экспертизу качества реализации основной образовательной программы дошкольного образования, умение осуществлять мониторинг условий и результатов образовательной деятельности, оценку профессионального и личностного развития педагогов, умение проектировать и реализовывать исследовательские программы, направленные на повышение качества дошкольного образования с учетом имеющихся ресурсов.

Описание типовых профессиональных задач руководителя дошкольной образовательной организации и их соотнесение с необходимыми профессиональными компетенциями позволили нам определить основные модули образовательной программы: проектирование и организация образовательной деятельности в ДОО, реализация потенциала развития образовательной деятельности в ДОО, организационно-управленческая деятельность в ДОО на основе технологий менеджмента, экспертиза и мониторинг в дошкольном образовании. Определение учебных элементов, а именно – учебных дисциплин, практик, дидактических единиц и пр., обеспечивающих формирование профессиональных компетенций, составляет задачу нашего дальнейшего поиска.

Полагаем, что представленные основания проектирования контента магистерской программы позволят успешно решать задачи подготовки специалиста управления, который будет обладать совокупностью компетенций, необходимых для осуществления эффективной профессионально-управленческой деятельности в сфере дошкольного образования.

Список литературы

1. Белоусова С.А. Партнерство высшей школы и образовательной практики в развитии менеджмента в образовании // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2012. № 3. С. 27–32.
2. Волосовец Т.В. Десятилетие детства: как развивать образование в интересах детства // Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования: сб. науч. ст. участников I Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 16–18 апреля 2018 г.). М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2018. Т. 2. С. 82–94.

3. Горшков А.С. Требования к профессиональной компетенции современного руководителя в контексте реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Профессиональная компетентность современного руководителя в системе образования: м-лы. межрег. науч.-практ. конф. СПб.: АППО, 2015. С. 8–12.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международ. гуманит. фонд «Знание», 1996. 308 с.
5. Неустров С.С., Нестерова О.В. Профессиональное развитие руководителя образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта. Современные проблемы содержания образования // Человек и образование. 2016. № 2. С. 4–10.
6. Порядок и сроки прохождения аттестации кандидатов на должность руководителя и руководителей муниципальных образовательных организаций, подведомственных комитету по делам образования города Челябинска, утв. приказом комитета по делам образования 30.06.2016 № 181-у. URL.: <http://chel-edu.ru/docs/?id=3205> (дата обращения: 04.10.2019).
7. Проект профессионального стандарта «Руководитель общеобразовательной организации». URL.: <https://ps.kursobr.ru/standart/> (дата обращения: 04.10.2019).
8. Труфанова Н.Н. Рынок труда и сфера образования: проблема взаимодействия // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Социология. Политология. 2015. Т. 15. Вып. 1. С. 46–50.
9. Чечель И.Д. Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития. М.: Национальный книжный центр ИФ «Сентябрь», 2016. 192 с.

Об авторах:

СЕЛИВЕРСТОВА Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69); e-mail: seliverstovaia@cspu.ru

СЕМЕНОВА Марина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: se.ma.le@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF THE CONTENT OF VOCATIONAL TRAINING OF MASTER'S DEGREE STUDENTS TO MANAGEMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

I.A. Seliverstova, M.L. Semenova

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Discusses the preparation of future pre-school education specialists for management activities. The aim of the study is to establish a relationship between the requirements of the higher education standard, the labour market and the employer as a basis for selecting professional competencies in the design of the content of the master's education program. The authors used a method of theoretical analysis, comparing the actual requests of practice in general and the tasks of training future managers. As a result, the professional competences and indicators of their achievements, demanded by the employer, are marked. The authors' conclusions and proposals are interesting in theory and application, and can be applied in the development and implementation of training programs for highly qualified, socially active pre-school education.

Keywords: *preschool education, management preparation, professional standard, labor market, professional competence.*

УДК 372.851

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В.В. Филатов, А.В. Гобыш

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»,
г. Новосибирск

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.227

Рассмотрены вопросы профессиональной направленности преподавания математических дисциплин в техническом вузе, актуальность которых обусловлена внедрением новых образовательных стандартов. Проведён анализ научных публикаций по данной тематике и обобщён педагогический опыт авторов. Обоснованы преимущества использования профессионально-ориентированных математических задач в сочетании с электронными образовательными ресурсами в учебном процессе. Приведены примеры задач профессионального характера по математическим дисциплинам и установлены межпредметные связи для ряда образовательных программ, реализуемых в Новосибирском государственном техническом университете.

***Ключевые слова:** электронные образовательные ресурсы, учебный процесс, обучение математике, профессиональная направленность, компетентный подход.*

Согласно новой парадигме образования и образовательным стандартам третьего поколения, основной задачей обучения в вузе является подготовка специалистов, умеющих самостоятельно приобретать знания на протяжении всей жизни и применять их в профессиональной деятельности. Поставленную перед вузом задачу можно реализовать, опираясь на фундаментальную подготовку по математическим, физическим, экономическим и другим отраслям науки. Математика формирует не только профессиональные, но и личностные компетенции будущих специалистов, в силу своей специфики раскрывает способности к самообразованию, поиску знаний, планированию, оцениванию и принятию решений в профессиональной деятельности, развивает гибкость ума и другие качества, необходимые в современном мире.

Стремительное развитие науки и техники связано с математизацией отраслей знаний, в связи с чем предъявляются повышенные требования к подготовке выпускников технических вузов по математическим дисциплинам. Об этом речь идет и в Концепции развития математического образования в РФ [10], разработанной во исполнение Указа Президента РФ от 7 мая 2012 года № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [14]. Кроме того, обучение математике на технических направлениях подготовки обеспечивает базовым математическим аппаратом профильные дисциплины. Поэтому повышение уровня освоения компетенций по математическим дисциплинам является актуальной задачей, решение

которой направлено на подготовку «квалифицированных специалистов с учетом требований инновационной экономики» [14].

Однако изучение математических дисциплин в вузе не является привлекательным из-за отсутствия интереса к изучению предмета, обусловленное его абстрактностью, сложностью и в некоторых случаях слабой школьной подготовкой. Ситуация осложняется подменой традиционной (фундаментальной) математики компьютерной математикой, использующей готовое программное обеспечение, и созданием иллюзии о достаточности таких математических знаний для большинства специалистов. В каком-то смысле эти иллюзии находят отклик в некоторых публикациях, ставящих во главу угла освоение студентами стандартных математических пакетов типа Mathcad, Matlab и других. Например, про внедрение пакета Mathcad в учебный процесс сказано следующее [3, с. 5]: «Пакет можно успешно использовать в первом семестре курса "Математический анализ", например для исследования функций одной переменной и построения графика функции. Применяя символическое дифференцирование, находим первую и вторую производные, исследуем их критические точки, а затем строим график функции». Безусловно, лицензионные программные комплексы для получения и визуализации результатов математического моделирования являются удобным инструментом, но проблема в том, что большинство студентов за формализмом пакета не увидят реальных свойств функций. В книге Л.Д. Кудрявцева [11, с. 75] отмечено, что «нельзя обучить приложениям математики, не научив самой математике».

Если задача повышения уровня школьной подготовки должна решаться на базе среднего образования, то острота проблемы, связанная с низкой мотивацией и отсутствием интереса к математическим дисциплинам в вузе, может быть сглажена наличием межпредметных связей, демонстрацией профессионально-ориентированных задач, позволяющих обозначить практическое значение математики. Реализация профессиональной направленности преподавания дисциплин математического цикла позволит достичь необходимого уровня освоения компетенций, предусмотренных рабочей программой дисциплины; повысить мотивацию и интерес к изучению таких достаточно абстрактных математических дисциплин, каковыми, например, являются теория функций комплексного переменного, операционное исчисление.

Следует отметить, что разбор задач с практическим содержанием всегда практиковался в обучении математическим дисциплинам [1, 17]. В книге Л.Д. Кудрявцева [11, с. 82] говорится о необходимости «усиления прикладной направленности курса математики и повышения уровня фундаментальной математической подготовки». В научных исследованиях приводятся примеры применения профессионально-ориентированных математических задач: для инженерно-строительных специальностей [2];

по направлению подготовки «Агроинженерия» профиль «Электрооборудование и электротехнологии АПК» и «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств» [4]. В исследовании [8] реализованы межпредметные связи по теме «дифференциальные уравнения». В публикациях Н.В. Никаноркиной (см., например, [13]) приведены примеры профессионально-ориентированных задач из курса теории вероятностей и математической статистики.

Согласно системе дидактических принципов [9, с. 16], «принцип профессиональной направленности регулирует в образовании соотношение общего и специфического, определяет диалектику взаимодействия целостного развития личности и ее особенного, профессионального». Интеграция естественнонаучных и профессиональных дисциплин лежит в русле тенденции, характерной в настоящее время для инновационных преобразований системы образования, – компетентностного подхода, который нацеливает обучающихся на самостоятельное решение задач и организацию познавательной деятельности. Очевидно, что реализация компетентностного подхода должна быть основана на существенной переориентации всего учебного процесса, нацеленного на профессиональное саморазвитие учащегося [7]. Рассмотрим примерную основную образовательную программу направления подготовки 24.03.04 «Авиационное строительство» для бакалавриата, размещенную на портале Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, в которой обозначены следующие общепрофессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения: *«ОПК-1. Способен применять естественнонаучные и инженерные знания, методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования в профессиональной деятельности. ОПК-1.1. Знать теорию и основные законы в области естественнонаучных и инженерных дисциплин. ОПК-1.2. Уметь применять методы математического анализа и моделирования в профессиональной деятельности»*. Формулировка обязательной профессиональной компетенции выпускников из рассматриваемой образовательной программы следующая: *«ПКО-12. Способен разрабатывать физические и математические модели исследуемых процессов, явлений и объектов, относящихся к профессиональной сфере деятельности»*.

Как видно из приведенных компетенций и индикаторов их достижения, преподаватель должен увязывать содержание математических дисциплин с профильной деятельностью студентов, пересмотреть цели и технологии обучения, содержание дисциплины. Естественно, разработка таких задач требует достаточно высокой квалификации преподавателя, отслеживания тенденций в современном наукоёмком производстве, в частности, внедрения математических методов в прикладные инженерные задачи. В Концепции развития математического образования в РФ среди проблем мотивационного и содержательного характера развития математического образования выделяют кадровые проблемы: «Преподаватели образовательных организаций высшего образования в большинстве своем

оторваны как от современных направлений математических исследований, включая прикладные, так и от применений математики в научных исследованиях и прикладных разработках своей образовательной организации высшего образования» [10]. В работах [8, 11] говорится о взаимодействии преподавателей общеобразовательной кафедры математики и выпускающей, на которой читаются профессиональные дисциплины. Безусловно, студентам целесообразно принимать участие в решении задач на всех её этапах. Ещё лучше, если сами студенты разрабатывают модели явлений и процессов, связанных с их профессиональной деятельностью. Для успешного привлечения первокурсников к обсуждению решаемых задач необходимо проводить практические занятия с небольшой группой студентов. К сожалению, часто в группах первого курса около 25–30 человек, что не способствует совместному обсуждению прикладных аспектов изучаемых математических понятий. Кроме того, формат обсуждений в виде круглого стола еще не нашел должного отклика у студентов младших курсов. Как правило, учащиеся готовы высказывать свою позицию по обсуждаемому вопросу конкретно преподавателю, мнение которого по умолчанию имеет больший вес и является более авторитетным, чем мнение однокурсников. В результате несколько студентов постоянно вовлечены в работу, а остальные превращаются в пассивных слушателей. Этому же способствует то обстоятельство, что на младших курсах базовая подготовка студентов разительно отличается. На занятиях можно наблюдать как студентов, с трудом осваивающих базовые понятия, так и участников олимпиад, интересующихся прикладными аспектами математики.

Авторы согласны с мнением, изложенным в исследовании О.Г. Князевой [9, с. 18]: «поскольку требования профессиональной направленности обучения математике должны быть реализованы как на уровне отбора и построения содержания курса, так и в выборе методических подходов к организации учебной деятельности, целесообразно провести системное исследование содержательных и процессуальных аспектов обучения математике в технических вузах на основании системообразующих функций принципа профессиональной направленности». В дополнение к цитате нужно заметить, что переход на образовательные стандарты третьего поколения связан с сокращением числа аудиторных учебных часов и переводом значительной их части на самостоятельную работу студентов. При этом большая часть первокурсников по ряду причин не готова самостоятельно осваивать математические дисциплины. Поэтому значительную роль приобретают методические подходы, стимулирующие самостоятельную познавательную активность студентов. Авторы считают, что организация обучения с веб-поддержкой позволит рационально использовать часы, отведенные на самостоятельную работу [6]. Образовательные стандарты третьего поколения ориентированы на внедрение информационных технологий в учебный процесс и использование электронной

образовательной среды в вузе, к тому же данная тенденция привлекательна для нынешнего поколения студентов, ориентированных на цифровизацию жизни. В исследовании И.А. Монахова [12, с. 218] отмечается, что «электронные образовательные технологии обеспечивают для слушателей возможности гибкого выбора как тематики самих курсов, так и времени освоения учебного материала. При этом ресурсы электронного обучения ...могут быть успешно интегрированы в образовательный процесс посредством разработки информационно-образовательной среды вуза...». Можно полностью согласиться с основными положениями использования средств информационных технологий при организации математического образования в техническом вузе, рассмотренными в публикации [15]. Поэтому важную роль в учебном процессе играет электронная система управления обучением [18].

В качестве электронной образовательной среды обучения используется программная платформа DiSpace 2.0 [16] Новосибирского государственного технического университета (НГТУ), основными функциями которой являются: создание электронных учебно-методических комплексов; разработка тестов, проведение и обработка результатов тестирования; наличие коммуникативной составляющей (отправка заданий, консультации, обмен личными сообщениями); мониторинг успеваемости студентов. Авторами разработан педагогический сценарий занятий, подготовлены теоретические материалы, слайд-конспект лекций, материалы к практическим занятиям и указания к их решению оформлены в виде электронных учебно-методических комплексов, основные характеристики и преимущества которых изложены в публикациях авторов [5]. Подчеркнем, что в своих разработках авторы ориентируются на связь математических понятий с профессионально-ориентированными задачами, а возможности мультимедиа и электронной образовательной среды позволяют визуализировать прикладные аспекты и эффективно использовать часы, выделенные на самостоятельную работу.

Например, на факультете летательных аппаратов НГТУ студентам образовательной программы 24.03.05 «Баллистика и гидроаэродинамика» профиля «Гидроаэродинамика» интересны прикладные аспекты аэро- и гидродинамики, возникающие при решении проблемы флаттера, или задачи обтекания тонких крыловых профилей произвольной формы. Наглядным примером приложения теории функций комплексного переменного может являться создание кумулятивных зарядов, действие которых можно продемонстрировать с использованием видео [5]. Для студентов образовательной программы 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника» при изучении операционного исчисления можно сделать акцент на переходные процессы в цепях. Например, в случае переходного процесса напряжения и токи цепи (на отдельных ее элементах) существенно превышают значения в установившемся режиме. Это может быть причиной выхода из строя некоторых элементов

цепи, к тому же на ЛЭП эта проблема окончательно не решена, поэтому будет актуальным видеосюжет [5].

На образовательных программах факультета автоматике и вычислительной техники НГТУ изучение рядов Фурье целесообразно связать, например, с аппроксимацией изображений. Классический формат хранения рисунков в *jpeg* использует ряды Фурье, и при больших степенях сжатия отбрасываются члены ряда высшего порядка, вклад которых в формирование изображения минимален. Например, демонстрация серии рисунков в формате *jpeg* при различных значениях параметров сжатия показывает: чем выше уровень сжатия, тем больше данных отбрасывается и тем ниже качество, поэтому восстановить рисунок в формате *jpeg* обратно до последнего пикселя невозможно. Студентам образовательной программы 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника» следует обратить внимание на применение рядов Фурье в электротехнике. Будущему инженеру-электротехнику понятие рядов Фурье нужно применять, например, для расчетов периодических несинусоидальных процессов. На образовательных программах факультета радиотехники и электроники изучение рядов Фурье лучше связать с задачами вычисления спектра сигнала, который задается в виде суммы гармонических функций (синусоид или косинусоид).

Студентам, связанным с разработкой программного обеспечения, информационной безопасностью и робототехникой, можно показать, что управление мобильным роботом осуществляется на основе теории дифференциальных уравнений: например, нетривиальные динамические эффекты (заносы на поворотах, неустойчивость прямолинейного движения и пр.) описываются нелинейными системами дифференциальных уравнений.

Ещё один пример неочевидного применения в инженерной практике общеизвестных понятий связан с представлением графиков функций в логарифмическом масштабе, используемом для отображения на одном графике значений величин разных порядков. Это позволяет связать понятие логарифма, которое, как правило, плохо осваивается студентами, с задачей визуализации результатов измерений или вычислений.

Значительную роль в реализации прикладной направленности обучения математическим дисциплинам играют межпредметные связи. Об актуальности этого вопроса в научной работе О.Е. Кириченко сказано следующее: «В исследованиях практически не обсуждается вопрос о роли межпредметных связей как средства профессиональной подготовки студентов» [8, с. 4]. Например, на первом курсе факультета летательных аппаратов изучение темы «Дифференциальные уравнения» по дисциплине «математический анализ» идет параллельно с проведением лабораторных работ по информатике, на которых студенты реализуют численные методы решения дифференциальных уравнений. В таком тандеме решение дифференциальных уравнений увязывается с созданием соответствующих программ, что позволяет продемонстрировать единство аналитических, геометрических и вычислительных методов научного исследования.

Таким образом, обучение математическим дисциплинам в техническом вузе необходимо рассматривать как неотъемлемую часть профессиональной подготовки, что требует комплексного подхода как к подбору учебно-методических материалов, так и к разработке методики обучения. Кроме того, необходимо проанализировать все аспекты соответствующего направления подготовки студентов. Грамотное внедрение в учебный процесс профессионально-ориентированных задач позволит повысить мотивацию, интерес к учебе и выбранной специальности, уровень освоения компетенций, а внедрение информационно-коммуникационных технологий и электронной образовательной среды делает процесс обучения гибким и эффективным. В этом сложном вопросе авторы не претендуют на завершенность исследования, а лишь акцентируют внимание на следующие педагогические задачи, требующие первоочередного решения: подбор профессионально-ориентированных задач, имеющих достаточно прозрачную практическую трактовку, установка связи математических понятий с их практическим применением в профессиональной деятельности будущих специалистов; установку межпредметных связей для выявления профессиональной направленности изучения математики; разработку педагогических методик обучения математики, стимулирующих самостоятельную познавательную деятельность; внедрение информационных образовательных технологий и электронных систем управления обучением.

Список литературы

1. Апанасов П.Т., Апанасов Н.П. Сборник математических задач с практическим содержанием: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. 110 с.
2. Бочкарева О.В. Профессиональная направленность обучения математике студентов инженерно-строительных специальностей вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2006. 20 с.
3. Будовская Л.М., Тимонин В.И. Использование компьютерных технологий в преподавании математики // Инженерный журнал: наука и инновации. 2013. № 5 (17). С. 2–14. URL: <http://engjournal.ru/catalog/pedagogika/hidden/736.html> (дата обращения: 15.10.2019).
4. Виноградова М.В. Профессиональная направленность преподавания математики в системе высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 258–259.
5. Гобыш А.В., Филатов В.В., Бутырин В.И. Модель организации учебного процесса в вузе с использованием электронных образовательных технологий // Успехи современной науки и образования, 2017. Т. 2. № 4. С. 199–202.
6. Гобыш А.В. Об опыте организации самостоятельной работы студентов с использованием электронной образовательной среды // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 3. С. 181–184.
7. Жидков А.А. К вопросу об особенностях применения профессиональных стандартов при актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология, 2017. № 1. С. 33–41.
8. Кириченко О. Е. Межпредметные связи курса математики и смежных дисциплин в техническом вузе связи как средство профессиональной подготовки студентов: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Орел, 2003. 20 с.
9. Князева О.Г. Проблема профессиональной направленности обучения математике в технических вузах // Вестн. ТГПУ. 2009. № 9. С. 14–18.
10. Концепция развития математического образования в РФ: утверждено распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-п // URL: <https://>

- www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/#16 (дата обращения: 15.11.2019).
11. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание. М.: Наука, 1985.
 12. Монахов И.А. Электронное обучение в системе современных педагогических технологий: особенности развития и основные формы // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2019. № 1(46). С. 209–220.
 13. Никаноркина Н.В., Кузнецов А.О. Задачи с профессионально-ориентированной составляющей как важнейшее средство реализации принципа профессиональной направленности обучения математике студентов-экономистов // Молодой ученый. 2015. № 24. С. 1009–1012. URL: <https://moluch.ru/archive/104/24570/> (дата обращения: 31.08.2019).
 14. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки: указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 // URL: <https://base.garant.ru/70170946/> (дата обращения: 15.11.2019).
 15. Сагатов Л.С., Шведов Е.Г. Методические и дидактические особенности применения информационных технологий в процессе обучения математике бакалавров технических специальностей // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. 2019. Т. 7. № 3. URL: <http://moit.vivt.ru/> (дата обращения: 15.11.2019).
 16. Свидетельство о государственной регистрации системы дистанционного обучения DiSpace. Авторы: О.В. Андришкова, М.А. Горбунов, Н.Н. Евтушенко, М.Э. Ильин, В.М. Козлов, А.В. Козлова, Ю.А. Котов, М.В. Леган, Г.Б. Паршукова, Е.А. Перфильев, С.Г. Юн, Т.А. Яцевич. № 2013613909 от 18.04.13. Выдано ФСИС.
 17. Сикорский Ю.С. Обыкновенные дифференциальные уравнения с приложением их к некоторым техническим задачам. М.; Л.: Гос. изд-во технико-теорет. лит., 1940. 155 с.
 18. Kats Y. Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications: Tools and Applications. New York, 2010. 486 p.

Об авторах:

ФИЛАТОВ Владимир Викторович – доктор физико-математических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры «Инженерная математика» ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (630073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20); e-mail: filatov@corp.nstu.ru

ГОБЫШ Альбина Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Инженерная математика» ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (630073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20); e-mail: gobysh@corp.nstu.ru

REALIZATION OF A PROFESSIONAL ORIENTATION OF MATHEMATICAL TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITY

V.V. Filatov, A.V. Gobysh

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk

The issues of the applied orientation of teaching mathematical disciplines at university are considered, the relevance of which is due to the introduction of new educational standards. The analysis of scientific publications on this topic is carried out and the pedagogical experience of the authors is generalized. The advantages of using professionally oriented mathematical problems in combination with electronic educational resources in the educational process are substantiated. Examples of applied problems on mathematical subjects are given and interdisciplinary connections are established for a number of educational programs implemented at Novosibirsk State Technical University.

Keywords: *electronic educational resources, educational process, mathematical teaching, professional orientation, competence method.*

УДК 372.881.161.1

СИНТАКСИЧЕСКАЯ ОШИБКА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

А.С. Цховребов

ФГКВОУ ВО «Военный институт (инженерно-технический)

Военной академии материально-технического обеспечения

имени генерала армии А.В. Хрулёва», г. Санкт-Петербург

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.235

Рассматриваются тенденции развития лингводидактической теории синтаксической ошибки в практике преподавания русского языка как иностранного в современной педагогической практике. Изучены проблемы лингводидактической теории синтаксических ошибок в речи иностранных обучающихся, анализируется проблема квалификации и классификации синтаксических ошибок в методике преподавания РКИ, выявляются причины возникновения ошибок и предлагаются пути устранения указанных речевых нарушений. Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что исследователи используют термины «типичные и нетипичные ошибки», «коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые ошибки» и квалифицируют их как нарушения, связанные с неправильным употреблением падежа, словоформы, а также ошибки на уровне синтаксической структуры предложения. Установлено, что в результате влияния родного языка на иностранный появляются как типичные (отклонения от нормы, которые проявляются в результате взаимодействия разных языков), так и нетипичные ошибки. Таким образом, при разработке методики педагогического воздействия следует принять за основу принцип учета особенностей родного языка обучающихся, позволяющий при дифференциальных языковых явлениях опираться на родной язык с целью прогнозирования интерферирующих ошибок.
Ключевые слова: синтаксис, грамматика, практика преподавания, предложение, лингводидактическая теория, синтаксическая ошибка, классификация, речевые недочеты, русский как иностранный.

Анализ особенностей формирования речевых компетенций обучающихся при изучении русского языка, создание методики развития связной речи с учетом синтаксических навыков – актуальная проблема методики преподавания русского языка – как родного, так и иностранного (далее – РКИ).

Речевые ошибки (синтаксические) стали рассматриваться в трудах психологов и лингвистов относительно недавно – в конце XIX века. Проблемой речевых ошибок занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи, указывавшие на важность анализа рассматриваемых ошибок (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, В. Вундт и др.). Большое значение борьбе со смысловыми ошибками придавал В.И. Ленин, отмечавший в письме к Г.В. Плеханову важность исправления только тех ошибок, которые искажают смысл высказывания.

Первые исследования речевых ошибок в отечественной

лингводидактике принадлежат А.Н. Гвоздеву, который вел дневник наблюдений за речью и развитием познавательной деятельности своего ребенка на протяжении семи лет с целью изучения процесса усвоения ребенком родного языка и осуществил несколько фундаментальных исследований этого процесса в книге «Вопросы изучения детской речи» [3].

Исследователь детской речи, известный писатель К.И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти», изучив детскую речь, определяет, что «ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие, действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления» [10].

Огромный вклад в исследование речевых ошибок внес лингвист и педагог Л.В. Щерба, который в своей работе «Трудности синтаксиса русского языка для русских учащихся» составил подробную классификацию синтаксических ошибок и объяснил причины их возникновения. В своей статье лингвист предлагает на основе анализа ошибок учащихся в области синтаксиса «найти в русском синтаксисе то, на что должно быть обращено наибольшее внимание при его прохождении, найти те его правила, которые чаще всего нарушаются учащимися» [11, с. 74].

Как отмечено выше, изначально речевые ошибки были предметом исследования психологов (Г. Ваймера, Р. Мерингера, Х. Боудена, З. Фрейда), в работах которых выделены и описаны основные типы отклонений, однако в трудах исследователей семантические ошибки не дифференцированы в отдельную группу ошибок, несмотря на то что всеми авторами отмечалась семантика ошибок.

Таким образом, в трудах вышеназванных зарубежных авторов речевые ошибки не выделяются в отдельный класс неправильностей, а рассматриваются как часть системы языка.

В отечественной лингводидактике речевые ошибки в последнее время рассматриваются с точки зрения причин их возникновения.

На наш взгляд, с целью рассмотрения проблемы речевых ошибок в современной лингводидактике следует обратить внимание на их правильную квалификацию, то есть указать, что речевые ошибки – это отклонения от современных языковых норм, которые проявляются в орфоэпии, лексике, фразеологии, орфографии, пунктуации, морфологии, синтаксисе, стилистике.

Итак, в случае нарушений, касающихся неправильного образования сочетаний слов в предложениях и построения фраз, следует квалифицировать ошибку как синтаксическую и применять именно этот

термин для обозначения указанных речевых нарушений.

Синтаксические ошибки, допускаемые иностранцами в речи, имеют несколько другую специфику, так как усвоение иностранного языка – это процесс, который происходит через призму родного языка.

Исходя из этого, мы считаем, что синтаксические ошибки (типичные и нетипичные) в речи обучающихся иностранцев в большей части должны анализироваться с точки зрения интерференции, то есть определенного уровня проявления действия интерференционного механизма, что предполагает создание несколько иной модели педагогического воздействия.

Интерференция – негативное влияние родного языка на иностранный, которое провоцирует ошибку на уровне синтаксиса и при котором происходит наложение одной языковой системы на другую в сознании изучающего иностранный язык.

Анализируя речь иностранцев, мы должны отметить, что типичные ошибки, появляющиеся под влиянием родного языка на изучаемый, представляют собой отклонения от литературной нормы, которые могут наблюдаться в течение долгого времени обучения языку.

Б.С. Мучник при рассмотрении синтаксических ошибок, перенесенных из родного языка в иностранный, выделяет ошибки по незнанию и наличию знаний [8, с. 83].

Исходя из структуры русского языка, Л.С. Корчик в статье «Некоторые типичные устойчивые ошибки в речи китайских студентов» подчеркивает, что не бывает случайных ошибок, и выделяет несколько подвидов типичных устойчивых ошибок, среди которых отмечает основной подвид ошибок в речи китайских студентов, изучающих русский язык: «грамматические ошибки, например, ошибки на падежи, связанные с неправильным употреблением падежа или словоформы» [6, с. 105].

Автор утверждает, что усвоение иностранного языка неизбежно происходит через призму родного языка, что приводит к возникновению как типичной, так и нетипичной ошибки.

Как правильно замечает Л.С. Корчик, для предупреждения ошибок, появляющихся в результате влияния родного языка на иностранный, следует учитывать особенности родного языка учащихся, чтобы интенсифицировать обучение русскому языку. По мнению исследователя речи иностранцев, опора на родной язык помогает при тождестве языковых явлений, в случае же расхождений языковых явлений предупреждает интерференционные ошибки.

Ошибкой в методике преподавания русского языка как иностранного Т.М. Балыхина считает результат ошибочного действия иностранца, что связано с классификацией ошибок по аспектам языка и видам речевой деятельности. Как показывает системный подход, на всех уровнях обучения РКИ в русской речи иностранцев преобладает

грамматическая интерференция, что, по мнению ученого, связано с отсутствием навыка, не ставшего долговременным и являющегося источником ошибок в русской речи иностранцев. Среди грамматических ошибок, наиболее подверженных влиянию интерференции, Т.М. Балыхина выделяет синтаксические конструкции, «выражающие акт мысли, восприятия, речи, желание, волю, поиск информации, а также конструкции, выражающие причинные, целевые, временные отношения, то есть конструкции, которые имеют большую коммуникативную нагрузку» [2, с. 48]. Вслед за Т.М. Балыхиной мы считаем, что учет анализа ошибок позволит повысить уровень языковой компетенции обучающихся, на которой базируется коммуникативно-речевая компетенция.

В статье «Коммуникативно значимые ошибки, допускаемые при выполнении субтеста "письмо" первого уровня» А.П. Жорова выделяет так называемые «коммуникативно значимые ошибки», указывая на то, что «коммуникацию затрудняет любая ошибка – и грамматическая, и лексическая» [4, с. 99]. По мнению исследователя, при подобных ошибках коммуникация не просто затруднена, а становится невозможной. Автор работы обращает внимание на связь коммуникативно значимых ошибок с нарушением структуры предложения и при этом подчеркивает в нарушениях важность учета семантических последствий и отсутствия возможности однозначного понимания высказывания реципиентом. А.П. Жорова считает, что подобные ошибки допускаются «при неправильном употреблении придаточных предложений, при неоправданном пропуске субъекта и предиката» [4, с. 100]. Однако в заключении работы А.П. Жорова отмечает, что нарушения структуры предложения, то есть ошибки в области грамматики, могут как оказывать, так и не оказывать существенное влияние на речевую коммуникацию иностранцев.

В статье «Коммуникативно значимые и незначимые ошибки в письменной речи тестируемых по русскому языку как иностранному» Н.С. Фомина пишет о том, что «преподавателям русского языка как иностранного приходится сталкиваться с ошибками, не характерными для носителей русского языка» [9, с. 1], поэтому применение существующих типологий по уровням языка не всегда целесообразно. Н.С. Фомина утверждает, что необходимо ввести другие критерии оценивания ошибок в речи иностранца – критерия успешности / неуспешности коммуникативного акта, что позволит выделить коммуникативно значимые (КЗО) и коммуникативно незначимые ошибки (КНЗО). Под коммуникативно значимой ошибкой автор понимает «нарушение коммуникации, искажение смысла отдельной фразы» [9, с. 2], что ведет к некорректному синтаксическому моделированию, затрудняющему понимание смысла предложения и препятствующему продолжению коммуникации. Под коммуникативно

незначимой ошибкой в работе понимаются нарушения в языке, которые не влияют на создание коммуникативного замысла.

Автор работы связывает причины формирования недочета с интерференцией: в речи иностранцев часто возникают конструкции, которые дублируют их родной язык.

Исследованию природы ошибок, причин возникновения ошибок, механизмов предотвращения ошибок в методике преподавания иностранных языков посвящает свою статью Н.В. Кондрашова «Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам», в которой она рассматривает несколько составляющих иноязычной коммуникативной компетенции: языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную, указывая на то, что классифицировать ошибки следует, исходя из недостаточной сформированности перечисленных компетенций. Н.В. Кондрашова в соответствии с уровнями языка выделяет: а) фонетические и орфографические ошибки; б) лексико-семантические ошибки; в) грамматические ошибки; г) стилистические ошибки. Синтаксические ошибки автору представляются в следующих формах: «ошибки в координации и согласовании членов предложения, нарушение порядка слов, ошибки в оформлении прямой и косвенной речи, нарушение порядка расположения частей предложения, оформления придаточных предложений, пропуск синтаксических частей предложений» [5, с. 30].

Причиной появления синтаксических ошибок в речи иностранцев автор считает языковую интерференцию – взаимодействие языковых систем, речевых механизмов, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им.

Важное место в статье отводится работе по предупреждению ошибок студентов путем формирования у них речевой компетенции, что представляется возможным при соблюдении методики развития навыков по всем видам речевой деятельности, обеспечении «студентов обильной речевой практикой во время аудиторных занятий» [5, с. 34].

Н.В. Кондрашова также отмечает важность выбора способа исправления синтаксической ошибки, так как ошибки могут допускаться в определенной речевой ситуации, например, в устном тренировочном упражнении, требующем незамедлительного исправления, или при обучении говорению стоит дать возможность выразить мысль студенту, но впоследствии вернуться к ошибке и исправить ее.

Синтаксические ошибки характерны и для научного стиля речи, они могут встречаться при учебных и научных переводах. Так, М.Г. Кочнева в работе «Идентификация ошибок в учебных и научных переводах» по лингвистическому критерию выделяет шесть групп ошибок, среди которых «ошибки на уровне синтаксической структуры предложения» [7, с. 37]. Автор статьи акцентирует внимание в учебных

переводах на системность нарушения порядка слов в структуре предложения, а также на неправильную трансформацию причастного оборота прошедшего времени в сложноподчиненное предложение, выражающее определительные отношения.

М.Г. Кочнева нарушения при переводе связывает с интерференцией, пробелами в знаниях языкового материала и считает, что анализ типичных ошибок в учебных и научных материалах – ступень на пути к их предупреждению и устранению.

Собственно синтаксическим ошибкам в письменной речи иностранных студентов посвящает Н.А. Аверьянова свою работу «Сложноподчиненные предложения в зеркале корпуса ошибок инофонов» [1], где рассматривает наиболее частотные синтаксические ошибки в работах иностранных студентов. Анализируя сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительными, определительными и придаточными времени в речи инофонов, Н.А. Аверьянова выделяет следующие ошибки в СПП: а) искажение синтаксической конструкции; б) выбор неверного союзного средства; в) нарушение видо-временных соотношений в частях сложноподчиненных предложений; г) ошибки в глагольном управлении и в согласовании.

Причину возникновения ошибок автор видит в том, что студенты не могут построить синтаксические конструкции, боятся точно выразить свою мысль, указать на ассоциации.

Н.А. Аверьянова пишет, что выявление языковых трудностей должно послужить стимулом создания новых теоретических описаний системы сложных предложений в русском языке в рамках грамматики, содержащей обширный и показательный корпус примеров и адресованный не только профессионалам и носителям языка, но и инофонам, осваивающим язык.

Синтаксические ошибки в речи иностранцев отличаются своей спецификой. Анализ разных точек зрения авторов, занимающихся квалификацией, определением причин возникновения ошибок и путей устранения их в речи иностранцев можно представить в таблице.

Данные таблицы показывают, что большинство авторов применяют термины «типичные и нетипичные ошибки», «коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые ошибки» и квалифицируют их как нарушения, связанные с неправильным употреблением падежа, словоформы, а также ошибки на уровне синтаксической структуры предложения.

Как показывает таблица, основной причиной вышеприведенных ошибок является интерференция – негативное влияние родного языка на изучаемый.

Классификация синтаксических ошибок в практике преподавания РКИ

Авторы	Квалификация ошибки	Причины возникновения ошибок	Пути устранения ошибок
Б.С. Мучник	Ошибки по незнанию и наличию знаний	Ошибки перенесены из родного в иностранный	
Л. С. Корчик	Грамматические ошибки – ошибки на падежи, связанные с неправильным употреблением падежа или словоформы	Интерференция	Следует учитывать особенности родного языка учащихся, чтобы интенсифицировать обучение русскому языку – опора на родной язык помогает при тождестве языковых явлений, в случае же расхождений языковых явлений – предупреждает интерференционные ошибки
Т.М. Балыхина	Синтаксические конструкции, выражающие акт мысли, восприятия, речи, желание, волю, поиск информации, а также конструкции, выражающие причинные, целевые, временные отношения, то есть конструкции, которые имеют большую коммуникативную нагрузку	1. Результат ошибочного действия иностранца. 2. Грамматическая интерференция – отсутствие навыка, не ставшего долговременным и являющегося источником ошибок в русской речи иностранцев	Учет анализа ошибок позволит повысить уровень языковой компетенции обучающихся, на которой базируется коммуникативно-речевая компетенция
А.П. Жорова	Коммуникативно значимые ошибки – грамматическая и лексическая	Нарушение структуры предложения	Важность учета семантических последствий и отсутствия возможности однозначного понимания высказывания реципиентом
Н.С. Фомина	Коммуникативно значимые ошибки, коммуникативно незначимые ошибки	Интерференция – в речи иностранцев часто возникают конструкции, которые	Введение других критериев оценивания ошибок в речи иностранца – критерия успешности/ неуспешности

		дублируют их родной язык	коммуникативного акта, что позволит выделить коммуникативно значимые (КЗО) и коммуникативно незначимые ошибки
Н.В. Кондрашова	Ошибки в координации и согласовании членов предложения, нарушение порядка слов, ошибки в оформлении прямой и косвенной речи, нарушение порядка расположения частей предложения, оформления придаточных предложений, пропуск синтаксических частей предложений	Языковая интерференция – взаимодействие языковых систем, речевых механизмов, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им	Соблюдение методики развития навыков по всем видам речевой деятельности, обеспечении студентов обильной речевой практикой во время аудиторных занятий
М.Г. Кочнева	Ошибки на уровне синтаксической структуры предложения	1. Интерференция. 2. Пробелы в знаниях языкового материала	Анализ типичных ошибок в учебных и научных материалах – ступень на пути к их предупреждению и устранению
Н.А. Аверьянова	1. Искажение синтаксической конструкции. 2. Выбор неверного союзного средства. 3. Нарушение видо-временных соотношений в частях сложноподчиненных предложений; 4. Ошибки в глагольном управлении и в согласовании	Студенты не могут построить синтаксические конструкции, боятся точно выразить свою мысль, указать на ассоциации	Выявление языковых трудностей должно послужить стимулом создания новых теоретических описаний системы сложных предложений в русском языке в рамках грамматики, содержащей обширный и показательный корпус примеров и адресованный не только профессионалам и носителям языка, но и инофонам, осваивающим язык

Для преодоления синтаксических ошибок в речи иностранцев и интенсификации обучения языку авторы предлагают учитывать особенности родного языка в речевой практике, а также анализировать типичные ошибки – коммуникативно значимые и незначимые.

С целью профилактики ошибок в речи иностранцев следует исходить из социальной функции языка для определения речевых ошибок, а для выявления психологической природы синтаксических ошибок необходимо определить механизмы причин речевых отклонений в свете теории порождения речевого высказывания.

В своей работе мы ставили цель – рассмотреть синтаксические ошибки в речи иностранных обучающихся, так как они имеют несколько другую специфику и усвоение иностранного языка. Это процесс, который происходит через призму родного языка.

Анализ работ по проблеме классификации синтаксических ошибок в методике преподавания РКИ показал, что для интенсификации обучения русскому языку можно принять за основу принцип учета особенностей родного языка обучающихся, позволяющий при дифференциальных языковых явлениях опираться на родной язык с целью прогнозирования интерферирующих ошибок. В результате влияния родного языка на иностранный появляются как типичные (отклонения от нормы, которые проявляются в результате взаимодействия разных языков), так и нетипичные ошибки.

Исходя из этого, мы считаем, что синтаксические ошибки (типичные и нетипичные) в речи обучающихся иностранцев в большей части должны анализироваться с точки зрения интерференции, то есть определенного уровня проявления действия интерференционного механизма, что предполагает создание несколько иной модели педагогического воздействия.

Список литературы

1. Аверьянова Н.А. Сложноподчиненные предложения в зеркале корпуса ошибок инофонов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 11. Ч. 2. С. 274–278.
2. Балыхина Т.М., Игнатъева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: учеб. пособие. М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2006. 195 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр «Сфера», 2007. 470 с.
4. Жорова А. П. Коммуникативно значимые ошибки, допускаемые при выполнении субтеста «Письмо» первого уровня // Тестовые формы контроля по русскому языку как иностранному (РКИ): II Всерос. науч.-практ. конф.: доклады и сообщения. ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова. М. 2005. 107 с.
5. Кондрашова Н.В. Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам // Научный диалог. 2015. № 7. С. 27–47.
6. Корчик Л.С. Некоторые типичные устойчивые ошибки в речи китайских студентов на занятиях по русскому языку // Полилингвильность и транскультурные

- практики. 2010. № 4. С. 104–108.
7. Кочнева М.Г. Идентификация ошибок в учебных и научных переводах // Акт. вопросы современной филологии и журналистики. 2008. № 4. С. 36–42.
 8. Мучник Б.С. Противоречие в тексте как сигнал синтактико-стилистических ошибок // РЯШ. 1981. № 2. С. 82–85.
 9. Фомина Н.С. Коммуникативно значимые и незначимые ошибки в письменной речи тестируемых по русскому языку как иностранному // Концепт. 2015. № 12. С. 1–7.
 10. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Педагогика, 1990. 381 с.
 11. Щерба Л. В. Трудности синтаксиса русского языка для русских учащихся // Русский язык в советской школе. 1930. № 3. С. 74–85.

Об авторе:

ЦХОВРЕБОВ Алан Солтанович – кандидат педагогических наук, доцент, ФГКВОУ ВО «Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва» (191123, Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, 22); e-mail: alanec1985@mail.ru

SYNTACTIC ERROR IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A.S. Tskhovrebov

Military Institute (engineering) of the Military Academy
material and technical support of the name of General of the army of A. Khrulyov,
Saint-Petersburg

The article considers the trends of development of the linguodidactic theory of syntactic error in the practice of teaching Russian as a foreign language in modern pedagogical practice. The problems of the linguo-didactic theory of syntactic errors in the speech of foreign students are studied, the problem of qualification and classification of syntactic errors in the teaching methodology of RCI is analyzed, the causes of errors are identified and ways to eliminate these speech disorders are proposed. Analysis of the literature on the problem under study has shown that researchers use the terms "typical and atypical errors", "communicatively significant and communicatively insignificant errors" and classify them as violations associated with the incorrect use of case, word form, and errors at the level of the syntactic structure of the sentence. It is established that as a result of the influence of the native language on the foreign language, both typical (deviations from the norm that are manifested as a result of the interaction of different languages) and atypical errors appear. Thus, when developing a method of pedagogical influence, it is necessary to take as a basis the principle of taking into account the peculiarities of the native language of students, which allows for differential language phenomena to rely on the native language in order to predict interfering errors.

Keywords: *syntax, grammar, teaching practice, sentence, linguodidactic theory, syntax error, classification, speech defects, Russian as a foreign language.*

УДК 372.881.1+316.776.3

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ В ТЕХНОЛОГИИ СКАФФОЛДИНГА

Е.И. Чиркова, М.В. Процуто, Е.М. Зорина, Ю.А. Цапаева

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет»

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.245

Показаны новые возможности использования ролевых игр в рамках применения технологии скаффолдинга в техническом вузе. Сравниваются и подробно анализируются различные типы учебных ролевых игр и симуляций на иностранном языке, моделирующих реальные ситуации в профессиональной сфере будущего специалиста. Описываются этапы внедрения этой методики в учебный процесс – от распределения ролей до критериев оценки. Представлен инновационный подход к поддерживающему обучению (скаффолдингу) с использованием средств невербальной коммуникации как педагогической опоры для создания и исполнения ролевой игры. Приведено ее сравнение с психодрамой. Установлено, что ролевая игра не только мотивирует к изучению иностранного языка в профессиональной сфере, но и помогает развитию и формированию таких базовых навыков будущего специалиста, как коммуникация, взаимодействие или работа в команде, творческое и критическое мышление.

Ключевые слова: *ролевая игра, симуляция, скаффолдинг, смарт-критерии, опора, невербальная коммуникация, психодрама, altera lingua.*

Современное образовательное пространство вуза направлено на создание благоприятной среды для подготовки профессионалов, специалистов XXI века, которые будут обладать самыми необходимыми навыками, такими как креативность, умение работать в группе (сотрудничество) и умение общаться.

Для продуктивного учебного процесса на любом уровне обучения студенту необходима помощь (педагогическая опора) при выполнении задания. Такой поддержкой служит технология скаффолдинга. Обучающемуся не дается сразу решение или ответ на вопрос, а предлагается «формирующая поддержка» определенного вида.

Термин «скаффолдинг» (англ. scaffolding – строительные леса), или «формирующая поддержка», был впервые применен в прикладной педагогической психологии американскими учеными (Wood, Bruner and Ross) в 1976 г. на основе исследований Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития. Подразумевалось, что «взрослый контролирует те элементы задачи, которые существенно превосходят возможности ученика, что позволяет ученику сосредоточиться и завершить только то, что находится в пределах его компетенции» [10].

Существует несколько классификаций скаффолдинга.

С точки зрения американского ученого Фариды Паван, скаффолдинг делится на три вида [18] и входит в профессиональную практическую компетентность преподавателя:

1. Лингвистический (linguistic scaffolding) включает в себя

средства упрощения языка и его подачи в доступной форме: перефразирование, устное представление материала, обучение лексике, чтение вслух, письменные инструкции, упрощенный язык, замедленный темп, прямая инструкция по форме и значению, инструкции по чтению.

2. Смысловой, понятийный (*identified and conceptual, scaffolding*) обеспечивает помощь в усвоении смысла (моделирование, демонстрация вместо объяснения, язык жестов, размышление вслух, структурированный выбор, предварительное объяснение сложных концепций, явные параллели между опытом на занятиях и в реальной жизни, визуальные средства, мультимедиа, чек-листы, схемы, таблицы, постеры, картинки, симуляции, эксперименты, игры, ментальные карты, диаграммы «рыбий скелет» и т.п.

3. Социально-культурный (*social and cultural scaffolding*) обеспечивает включение студентов в социальный контекст, подразумевающий вовлеченность в определенное событие и помощь других. Также означает использование инструментов и информационных ресурсов, культурно и исторически связанных со средой, известной студентам (социальный скаффолдинг: помощь и поощрение со стороны преподавателя один на один, объединение обучающихся для парной работы, комбинация индивидуальной и групповой работы, обучение и задания в группах; культурный скаффолдинг: предыдущие знания студентов, литература на родном языке, различные стили обучения).

Классификация Фариды Паван указывает на то, что скаффолдинг не только облегчает процесс обучения, но и обеспечивает студенту более глубокое понимание и освоение предмета, например иностранного языка.

По мнению американских ученых [16], существуют 3 вида скаффолдинга: *вербальный* (*Verbal Scaffolding*), который фокусирует внимание на языковом развитии; *процедурный* (*Procedural Scaffolding*), который объединяет различные техники, связанные со структурой и шаблоном, в том числе и активные методы обучения; *инструктивный* (*Instructional Scaffolding*), в который входят инструменты для поддерживающего обучения.

С другой стороны, если рассматривать скаффолдинг как поддержку при различных стратегиях обучения, особенно с применением CLIL (*Content and Language Integrated Learning* – предметно-языкового интегрированного обучения), то выделяют различные уровни [15]: *поддерживающий* (*reception scaffolding*), который помогает обучающимся в понимании и обработке полученной информации; *трансформирующий* (*transformation scaffolding*), который помогает обучающимся выбрать, изменить и реорганизовать информацию в различные формы; *продуктивный* (*production scaffolding*), который помогает создать или придумать что-то новое на основе уже имеющейся информации с целью показать свое понимание материала.

Ролевые игры и симуляции относятся к процедурному скаффолдингу, и их можно применять на различных уровнях поддержки,

которые описаны выше.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что к стратегии скаффолдинга в образовании относят различные технологии, используемые для постепенного продвижения студентов к более глубокому пониманию предмета и в конечном счете к большей независимости в учебном процессе.

Чтобы убедиться, что студенты успешно справляются с аутентичными материалами, которые необходимы в профессиональном обучении, важно отслеживать, что со стороны преподавателя оказывается вся необходимая поддержка. Количество и интенсивность помощи могут быть снижены по мере развития языковых навыков учащихся, как и в случае с педагогическими опорами, которые известный методист Е.И. Пассов метафорично назвал «костылями для человека, выздоравливающего после перелома ног» [8, с. 249].

Такая поддержка служит нескольким целям: 1) уменьшает когнитивную и лингвистическую нагрузку контента / ввода (input-scaffolding). Это означает, что преподаватель помогает студентам понять содержание и язык любого учебного материала; 2) позволяет студентам выполнить поставленную задачу с помощью соответствующей поддерживающей структуры или опоры; 3) поддерживает итоговый языковой продукт (output-scaffolding – выдаваемый вывод), предоставляя полный лексический запас, необходимый для завершения задания. Это помогает студентам выразить свои мысли в соответствии с предметом говорения или предложенной темой.

Опыт Оливера Майера [17] показал, что обучающиеся, которые не так склонны к изучению иностранного языка, как другие, получают большую пользу от использования поддерживающих структур и опор. Их мотивация к изучению языка часто возрастает, когда они понимают, как и в каком порядке действовать и какие именно фразы использовать, например, при описании изображений, анализе диаграмм или интерпретации видео.

Кроме базовых навыков, будущий специалист должен владеть иностранным языком и умением общаться на профессиональные темы. Для этого существуют специальные ролевые игры, направленные на понимание делового взаимоотношения в англоязычной среде.

Ролевая игра (англ. roleplay) – это «упражнение, в котором учащиеся, исполняя попеременно различные социальные и психологические роли, осваивают общение в пределах социального контакта и в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [4, с. 272].

Ролевая игра – это «методический прием, при котором обучающийся должен свободно импровизировать в рамках заданной ситуации, выступая в роли одного из ее участников» [11].

Психолог Л.С. Выготский рассматривал ролевую игру как «мнимую ситуацию» с использованием определенных правил, которые

участники соблюдают, что способствует появлению заданных стереотипов поведения, формированию абстрактного мышления, логической памяти и внутренней речи [2]. С возрастом игры трансформируются и приобретают все более социальный характер, так как общество выставляет определенные требования и нормы поведения, социум постоянно нуждается в сформированных навыках общественного взаимодействия, которые необходимы будущим специалистам в их профессиональной деятельности. Известный исследователь психологии игры Д.Б. Эльконин также подчеркивал, что воображаемая или мнимая ситуация является чрезвычайно важным аспектом игры, которая во многом определяет распределение ролей, дальнейшее развитие сюжета и происходящее в ней общение и продуктивное взаимодействие [13].

По мнению Ю.В. Рындиной, при использовании ролевых игр в процессе овладения иностранным языком обучаемые «вживаются» в проблемные ситуации, которые они могут встретить в реальной жизни, демонстрируя варианты решения поставленной проблемы в ситуации иноязычного общения [7].

Исследователи О.А. Артемьева и М.Н. Макеева утверждают, что «из всех разновидностей учебных игр только учебно-ролевые игры профессиональной направленности наиболее полно отвечают задаче выработки профессионально-ориентированных иноязычных умений в процессе игровых действий в результате решения самых разнообразных проблемных задач и принятия решений» [1, с. 32].

Основными компонентами ролевой игры являются: ситуация как совокупность конкретных условий речевого общения; роли, распределяемые между участниками ролевой игры; тема, определяющая содержание речевого взаимодействия; задание (установка) проиграть моделируемую ситуацию с позиции предписанной роли и ролевых взаимоотношений с партнером [4, с. 272].

Однако Д.Б. Эльконин выделял следующие структурные компоненты ролевой игры (преимущественно касаясь ролевых игр в детском коллективе): «1) роли; 2) игровые действия, носящие обобщенный и сокращенный характер; 3) игровое употребление предметов; 4) реальные отношения между играющими <...>, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется весь ход игры» [13, с. 26].

Ролевая игра, по мнению Джеффа Петти [9], помогает выработать в обучающихся необходимые социальные умения (базовые навыки специалиста XXI века: работа в команде, творчество, критическое мышление) и снизить порог страха общения, потому что роли могут быть совершенно разными.

Несмотря на то что в иностранной педагогической литературе термины «roleplay» и «simulation» считаются синонимами, в отечественной

методике преподавания их разделяют. Например, «воображаемая ситуация» (англ. simulation – симуляция, моделирование) – это «подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованное вокруг проблемной ситуации» [3].

Некоторые исследователи, сравнивая ролевую игру и «воображаемую ситуацию», считают, что во второй усилён элемент проблемности, конфликта между точками зрения участников, что создает более творческую обстановку. Мы придерживаемся мнения, что симуляция является разновидностью ролевой игры, которая в специально созданных учебных условиях может быть достаточно креативной и творческой.

В условиях преподавания иностранного языка в техническом вузе постоянно существует необходимость внедрения технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) для улучшения качества профессионального образования.

Ролевая игра может быть представлена в двух видах: 1) со сценарием и правилами для каждой роли участники знакомятся заранее, а также обговариваются положительные и отрицательные примеры; 2) всю информацию участники получают в процессе самой игры методом проб, ошибок и открытий.

Ролевая игра широко используется в профессиональном обучении. Например, при обсуждении будущего проекта между инженером, строителями и подрядчиком можно дискутировать о достоинствах и недостатках определенной марки бетона, предлагая всем участникам высказаться за и против, тем самым используя не только профессиональные знания всех студентов, но и определенные жесты и мимику как важные элементы невербального общения. В ситуации обсуждения судебными экспертами причины обрушения здания можно предложить ролевую игру между проектировщиками и недовольными жителями. Проблемная ситуация будет способствовать не только свободной импровизации, подбору обвинительных и защитных аргументов на иностранном языке, но и активному использованию лексических единиц и изученного грамматического материала.

При обсуждении серьезных недостатков и проблем, с которыми специалисты могут встретиться на работе, можно разделить их на группы, чтобы каждая представила свой вариант решения данной проблемы, в результате чего происходит дальнейшая саморегуляция аспектов поведения и выработка определенных навыков группового взаимодействия, жестовой карты каждого игрока.

Еще одним из вариантов может выступать ролевая игра при организации различных типов совещаний между начальником, менеджерами и обычными работниками компании (например, инструктивный тип). Инструктивное совещание организуется с целью довести до коллег распоряжения и инструкции, поступившие от руководства.

Инструктивные совещания способствуют не только информированию сотрудников, но и увеличивают скорость исполнения нововведений.

Подготовка каждого инструктивного совещания требует детального анализа предлагаемой для обсуждения информации. При организации ролевой игры с использованием ситуации информативного совещания студентам можно предложить разделить свою деятельность на отдельные этапы, где одна группа участников будет заниматься изучением нового распоряжения или нововведения, анализировать доступность полученной информации, смысл новых положений и их непротиворечивость. Наиболее значимым элементом здесь выступит реакция аудитории, коллег, которым придется выполнять поступившие требования и распоряжения. В рамках данной игры студенты могут смоделировать различные ситуации согласия или несогласия с предлагаемыми нововведениями, тренируя разные модели поведения и жесты с учетом правил делового этикета. Важно помнить, что очень часто изменение принципов работы определенного коллектива может вызывать недовольство и конфликты на рабочих местах, поэтому при симуляции игрового поведения очень важно точно и верно доносить необходимую информацию, чтобы избежать негативной реакции.

Сообщение о новых и современных проектах может быть поручено выбранному техническому специалисту, который подробно сообщит о деталях и важных изменениях. Необходимо также напомнить студентам, что способ подачи новой информации должен быть понятным, простым и наглядным. Поэтому в этом случае можно предложить презентацию. На данном этапе важно выбрать нескольких студентов, которые будут готовить наглядное представление поступившей информации. Ими могут выступать как технические специалисты, так и специалисты в области финансов, так как материальная сторона любого нововведения всегда интересует работников учреждения, организации или компании.

Необходимо помнить, что инструктивные совещания отличаются логичностью, ясностью и точностью информации, поэтому подготовительный этап может быть наиболее затратным по времени. При распределении ролей важно учитывать цели и этапы проведения информативного совещания, которые могут организовываться для легитимации, получения коллективного одобрения, согласия или несогласия, при распределении необходимых ресурсов, постановки задач; выработки процедуры коллективного взаимодействия и индивидуальной стратегии поведения. Для студента, который будет выполнять роль руководителя, важно разработать задачи и тактику поведения, использовать в речи элементы ведения дискуссии, аргументировать свои высказывания и быть готовым отвечать на поставленные вопросы и вовремя найти компромисс, если ситуация будет стрессовой и напряженной после

обсуждения. Именно на данном этапе очень важно сохранять спокойствие и постараться избежать негативной реакции, избрать правильную модель поведения руководителя, использовать мимику и жесты для убедительности и правомерности предлагаемых нововведений.

При разработке такой составляющей, как распределение необходимых обязанностей, важно брать на вооружение «смарт-критерии». SMART – аббревиатура, состоящая из первых букв слов, которые обозначают критерии целей: 1) specific – конкретный; 2) measurable – измеримый; 3) attainable – достижимый; 4) relevant – значимый и соответствующий; 5) time-bounded – обозначенный по времени. При распределении ролей студент, который получил роль руководителя, должен помнить, что сформулированное задание должно быть осуществимым, конкретным, измеримым, релевантным, иметь четко определенный срок выполнения.

Конкретность подразумевает, что задание, предложенное выбранным руководителем, не имеет многозначности, а сотрудники, участвующие в игре, могут понять его без проблем. Нечеткая формулировка может быть достаточно сложной для восприятия воображаемого персонала.

Измеримость означает определенную форму выражения желаемого результата, данный критерий обеспечивает контроль, который может осуществлять студент, получивший роль эксперта. Такая роль дает возможность формирования таких профессиональных качеств, как внимательность, аккуратность, сосредоточенность и критическая оценка. Данная роль также воспитывает этику поведения, так как критика со стороны эксперта чаще всего воспринимается коллегами негативно. Руководитель может избрать такой критерий, как качество продукции и ее соответствие определенному стандарту, количество сделанных единиц, количество полученных рекламаций и претензий.

Достижимость означает возможность и способность участников справиться с инструкциями и заданиями. Обычно в данном случае речь идет не об обычных операциях, с которыми сотрудники справляются и выполняют каждый день, а с задачами, которые требуют дополнительных усилий. В данном случае можно использовать второй тип ролевых игр, когда студенты ищут способы решения поставленной руководителем задачи методом проб и ошибок. Задача должна быть достаточно сложной, но выполнимой. Такие поисковые задания не только усложняют работу, но и открывают дополнительные возможности творческого и профессионального развития на иностранном языке.

Релевантность – критерий, демонстрирующий, какие созданы условия, а также имеются ли ресурсы для выполнения заданий работниками. Благодаря критерию релевантности можно учесть ряд дополнительных факторов, которые могут негативно влиять на достижение поставленной заранее цели.

Период выполнения и реализации цели – это критерий, который

демонстрирует период выполнения задания или достижения цели. Наиболее популярной формой выступает указание срока выполнения предложенного задания. Если задание является сложным и объемным, то руководитель или студенты, выполняющие роли менеджеров, могут установить промежуточные сроки. Можно также использовать дополнительный словесный вариант, в котором указывается срок реализации.

Мы согласны с тем, что ролевая игра в любом виде входит в технологию скаффолдинга, то есть участники нуждаются в определенной поддержке в виде инструкций, поскольку поставленная задача не укладывается в одно или даже два занятия. Часть заданий можно выполнять в качестве домашней работы, в данном случае у преподавателя должна иметься схема или алгоритм работы с ролевой игрой на основе «смайт-критериев». Для занятий ролевая игра выбирается со сценарием, что упрощает работу и не является затратным по времени при выборе темы.

Соглашаясь со структурной частью ролевых игр, необходимо остановиться на этапах подготовки к ним.

Подготовительный этап занимает значительное время. Преподаватель представляет темы для организации игры (в соответствии с изучаемой специальностью у преподавателя должен иметься список тем, которые можно было бы предложить студентам для подготовки ролевой игры). Студенты выбирают понравившийся им аспект для обсуждения, мотивируя это 1–2 фразами на иностранном языке. Возникает дискуссия, которая рассматривает и оценивает все «за» и «против», выбирается конкретная тема. Наиболее подходящая для такого случая ситуация, где могут принять участие как можно больше участников студенческой группы (например, «Встреча подрядчика и жильцов только что построенного дома»). Роли распределяются между членами группы. Самую сложную роль можно поручить наиболее успевающему студенту, которому придется отвечать на вопросы и формулировать ответы. В связи с этим в тематический план прохождения дисциплины непосредственно перед подготовкой ролевой игры целесообразно включить грамматические темы «Образование вопросительных предложений и их типы», «Согласование времен», «Образование косвенных вопросов», «Echo questions».

Второй этап работы – это общее невербальное оформление встречи подрядчика и жильцов. Здесь имеется в виду, что каждый из участников должен обдумать жестовое поведение своего персонажа. Необходимо обсудить даже детали одежды, которые определяют поведение персонажа, помимо языка тела. Такое задание может занять незначительное время при подготовке. Стоит обратиться к исследованию Е.И. Чирковой «Altera Lingua» [12], которое, хотя и посвящено описанию языка художественной литературы, определяет невербальные источники поведения человека, его связь с речью. Невербальный скаффолдинг может

быть четвертым видом педагогической опоры наряду с вербальным, процедурным и инструктивным. Содержанием ролевой игры на данном этапе выступают имитируемые социальные отношения, возникающие у людей во всех сферах их жизнедеятельности, то есть «отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами» [13, с. 31].

Жестовое поведение, являющееся частью двигательного поведения, непосредственно связано с восприятием информации и памятью. Движение помогает запомнить роль быстрее, поскольку «привязывает» слова к двигательным реакциям (своеобразный скаффолдинг). Обсуждение жестового поведения также происходит на занятии. Причем обсуждаются основные двигательные реакции, дополнительные движения могут быть подготовлены в качестве домашнего задания (ориентация на анализ невербального поведения и невербального опыта студента).

Описываемая ролевая игра может включать письменную работу как один из этапов. Письменная часть (один из основных видов речевой деятельности) состоит в написании письма-жалобы (тема включена в программу курса по изучению английского языка). Такое письмо, составленное по определенным правилам, которые студенты изучают при прохождении курса дисциплины «Иностранный язык», может быть обсуждено на занятии: студенты называют 3–4 причины (жалобы), на основе которых организована встреча с подрядчиком.

Распределение ролей происходит по желанию студентов или преподавателя, при этом осуществляется индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Роли распределяются в зависимости от уровня владения языком и характера самого студента. Одной из наиболее важных является проблема принятия роли. Не всегда участники игры могут «вжиться» в роль. Можно, конечно, заменить таких участников на других, а первому предложить занять место наблюдателя. Но предпочтительнее дать им роли статистов («толпы»), которые могут выкрикивать по одной фразе в течение всей игры. Практика показывает, что после первого участия в ролевой игре в образе статиста у студентов появляется желание освоить более длинную содержательную роль, попробовать свои силы в усложненных ситуациях.

Участие в ролевых играх связано с понятием «игровая позиция», что представляет собой способность индивида на основе своей Я-концепции организовывать в своем сознании структурирование информации о явлениях, происходящих в реальном мире, что, по мнению И.М. Кононенко [5], развивает эмоциональную и мотивационную сферы индивидуальности обучающихся и способствует развитию их социально-психологической компетентности.

Все перечисленные выше этапы не занимают много времени и могут быть включены в ход одного – максимум двух занятий.

Основной этап – составление текста роли. Здесь в роли скаффолдинга выступает преподаватель, предлагая «скелеты» речевых отрывков на следующее занятие для уточнения, корректировки, дополнения. Тексты ролей могут содержать определенный лексико-грамматический материал, который отрабатывается в ходе занятия, где так же, как в театре, происходит первое прочтение ролей, репетиция с движениями. В качестве домашнего задания предлагается заучивание ролей наизусть.

Все последующие этапы подготовки могут занимать лишь часть занятия. Для лучшего запоминания в качестве педагогической опоры можно использовать ментальные карты (mind maps), где будет показана последовательность действий во время ролевой игры. Такие опоры дают возможность вспомнить роль, не обращаясь к полному тексту.

Контрольная точка – проигрывание всей ситуации, создание видео, которое может быть использовано в качестве примера для других групп при составлении ролевой игры. Студенты могут снабдить видеоматериал субтитрами, звуковыми комментариями, что представляет собой еще один вид работы, включающий перевод, который обсуждается на занятиях. Во время его обсуждения выбирается наиболее удачный вариант, который и ложится в основу создания видеофильма (аналогичен переводу TED Talks на TED-конференциях).

Ролевая игра может быть использована в течение семестра максимум два раза. Однако такая работа дает возможность применить опыт театрального представления, что в конечном счете и представляет собой ролевая игра, на обычных занятиях. Она способствует отработке навыков устной и письменной речи, в основе которых лежит коммуникативный подход к обучению.

Что касается ролевой игры как процесса, то, являясь одним основных понятий психодрамы, она в своем развитии проходит те же этапы, что и психодрама: вступление (разминка), проведение сессии ролевой игры, групповое обсуждение (шеринг). Указанную смену этапов должна возглавлять подготовка ролевой игры, а заканчивать – планирование участниками игры своих действий в соответствии с изменениями в их психических структурах [6].

Влияние ролевой игры на коммуникативную компетентность и на развитие эмпатии отмечают Л.С. Юрова [14] и Гордон Стартридж [19]. Можно также утверждать, что ролевая игра дополняет учебный процесс и способствует развитию не только коммуникативной компетентности, но и личности в целом.

Ролевая игра как один из методов обучения иностранному языку представляет собой воспроизведение действий и отношений между людьми в реальной или выдуманной ситуации. При подготовке к осуществлению ролевой игры необходимо использовать педагогические опоры в виде скаффолдинга, облегчающие работу по восприятию и

запоминанию информации. Скаффолдингом может быть опора на изученный ранее учебный материал, невербальные средства коммуникации, *altera lingua*, основы психодрамы, смарт-критерии, сценарии из реальной жизни, описывающие ситуации, хорошо знакомые студентам. Индивидуальные и коллективные действия студентов составляют сюжет игры. Существуют определенные правила проведения ролевой игры, обсуждаемые на занятиях, где устанавливаются рамки действий участников, их поведения, моделирования игровых ситуаций; этапы подготовки к разработке игры; процесс подготовки, вписываемый в ткань практического занятия и входящий в тематический план прохождения дисциплины; действия обучающихся при подготовке к ролевой игре являются импровизацией в рамках выбранных правил, определяют суть игры и ее результат.

Таким образом, ролевая игра – это накопление опыта, развитие воображения и тренировка коммуникативных навыков, а также прекрасный инструмент развития профессиональных навыков и умений, необходимых специалисту XXI века.

Список литературы

1. Артемьева О.А., Макеева М.Н. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности: монография. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 208 с.
2. Глаголева К.С. Л.С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка // Молодой ученый. 2017. № 4. С. 324–326. URL <https://moluch.ru/archive/138/38773/> (дата обращения: 09.11.2019).
3. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // ИЯШ. 1995. № 4. С. 3–6.
4. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справ. пособие. М.: Дрофа, 2008. 431 с.
5. Кононенко И.М. Ролевая игра и развитие социально-психологической компетентности студентов // Вестн. АГТУ. 2006. № 5. С. 293–300. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-i-razvitiie-sotsialno-psihologicheskoy-kompetentnosti-studentov> (дата обращения: 11.11.2019).
6. Маркушевская Л.П., Процуто М.В, Чиркова Е.И. Элементы психодрамы как средства пополнения словарного запаса в процессе обучения иностранному языку // Глобальный научный потенциал. 2016. № 4 (61). С. 23–26.
7. Музыченко О.В. Ролевые игры в обучении иностранному языку в школе // Молодой ученый. 2014. № 7. С. 527–529. URL <https://moluch.ru/archive/66/11095/> (дата обращения: 09.11.2019).
8. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
9. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство / пер. с англ. П. Кириллова. М.: Ломоносовъ, 2010. 624 с.
10. Степанова А.С. Скаффолдинг в обучении иностранному языку: опыт систематизации понятия // Педагогические и психологические науки: современные проблемы и тенденции развития: сб. науч. тр. Краснодар: Априори, 2018. С. 13–17.
11. Фоминых В.М. Ролевая игра при обучении английскому языку: метод. пособие для преподавателей. Красноуфимск: Изд-во «Объединение Лагран», 2008. 46 с.
12. Чиркова Е.И. *Altera lingua*. Язык художественных произведений. СПб.: СПбГАСУ, 2018. 204 с.

13. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
14. Юрова Л.С. Учебная ролевая игра как средство развития коммуникативной компетенции: дис ... канд. психол. наук: 19.00.07: СПб., 2003. 253 с.
15. Dale L. & Tanner R. CLIL Activities are source for subject and language teachers. Cambridge University Press. 2018. 284 p.
16. Echevarria J., Vogt M. & Short D.J. Making content comprehensible for English learners: The SIOP Model (2nded.). Boston, MA: Pearson Education. 2004. 360 p.
17. Meyer O. Towards quality CLIL: Successful planning and teaching strategies // Pulso: revista de educación, ISSN 1577-0338. 2010. № 33. P. 11–29.
18. Pawan F. Content-are a teachers and scaffolded instruction for English language learners // Teaching and Teacher Education. 2008. № 24. P. 1450–1462.
19. Sturtridge G. Role-play and Simulations // In Johnson K. and Morrow K. Communication in the Classroom: Longman Handbooks for Language Teachers / Edited by Keith Johnson & Keith Morrow. Longman Gr. Ltd, 1981. 152 p.

Об авторах:

ЧИРКОВА Елена Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет» (190005, Санкт-Петербург, 2-я Красноармейская ул., д. 4); e-mail: chirkoff@rambler.ru

ПРОЦУТО Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет» (190005, Санкт-Петербург, 2-я Красноармейская ул., д. 4); e-mail: protsuto@mail.ru

ЗОРИНА Елена Михайловна – ассистент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет» (190005, Санкт-Петербург, 2-я Красноармейская ул., д. 4); e-mail: zorinaem@bk.ru

ЦАПАЕВА Юлия Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет», (190005, Санкт-Петербург, 2-я Красноармейская ул., д. 4), e-mail: piglusha@mail.ru

ROLEPLAYS IN SCAFFOLDING TECHNOLOGY

E.I. Chirkova, M.V. Protsuto, E.M. Zorina, Yu. A. Tsapaeva

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering,
Saint Petersburg

The article shows the new possibilities of using role-plays as part of scaffolding technology application in a technical university. Various types of educational foreign language role-playing games and simulations, modeling real situations in the professional sphere of a future specialist are compared and analyzed in detail. The stages of the given technique implementation into the educational process starting from the distribution of roles and ending with the evaluation criteria are described. An innovative approach to maintenance learning (scaffolding) using non-verbal communication as a pedagogical cue for creating and performing role-plays is presented. Role-playing games and psychodrama are compared. It has been established that role-plays not only motivate the study of a foreign language in the professional sphere, but also help to develop such basic skills of a future specialist as communication, interaction or teamwork, creative and critical thinking.

Keywords: *roleplay, simulation, scaffolding, smart criteria, cue, non-verbal communication, psychodrama, altera lingua.*

УДК 372.881.116.1

ВЫЯВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕГЕРАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н.Д. Шейхи, М. Зангане

Тегеранский университет, Тегеран, Иран

DOI: 10.26456/vtppsyped/2020.1.257

Проведено эмпирическое исследование по определению уровня теоретических знаний студентов Тегеранского университета, изучающих русский язык, об основных понятиях и сущности метода проектов, его типологиях и этапах работы над проектом, необходимых умениях при выполнении проектов на уроках и вне уроков. С помощью анкетирования выявлена степень знакомства иранских студентов с проектным методом, а также их готовность к проектной деятельности. Показаны ожидания студентов разных курсов перед выполнением творческих и игровых типов проектов, их представления о роли преподавателя при выборе и реализации проектов. Предложено применение проектного метода при обучении русскому языку как иностранному в Иране для повышения мотивации студентов к изучению русского языка.

***Ключевые слова:** проектный метод, обучение русскому языку как иностранному, Тегеранский университет, проектная деятельность.*

В настоящее время имеет большое значение поиск технологий и методов, с помощью которых человек воспитывается в соответствии с общественным заказом, у него развивается умение употребления получаемых знаний в будущей профессии.

Сегодня проектный метод в качестве практического метода в обучении иностранному языку находится в центре внимания преподавателей и студентов иностранных языков. Этот метод находит все большее распространение в системах образования, с помощью него более успешно развиваются профессиональные компетенции у выпускников высшей школы [6, с. 115].

Мы нуждаемся в проектном методе, так как русский язык является трудным языком для иранских студентов, времени у преподавателей на уроках недостаточно, большинство студентов опираются только на полученную на уроках информацию от преподавателя. Таким образом, по причине недостатка языкового знания и речевой деятельности у учащихся не хватает профессиональных умений.

Е.С. Полат подчёркивает, что особую значимость приобретает метод проектов при подготовке специалистов, формирование у них социально и профессионально значимых компетентностей [4, с. 201].

Характерными чертами метода проектов являются: сотрудничество и сотворчество всех субъектов педагогического процесса при ориентации на самостоятельность учеников; использование

комплекса знаний и навыков из различных областей; соответствие поставленных проблем реальным интересам и потребностям воспитанников; четкая последовательность этапов реализации проекта и работы над ним; творческая направленность, стимулирование самореализации и самоактуализации личности; ориентация на практический социально-значимый результат [1, с. 35].

Проектный метод практически не употребляется в обучении русскому языку в иранских вузах, и до сих пор не было возможности для реализации этого метода в Иране. Сначала следует подготовить нужную почву для этого. Мы собираемся делать первый шаг на пути развития и применения проектного метода в наших вузах.

Мы решили проанализировать первичную готовность к проектной деятельности студентов разных курсов, изучающих русский язык на факультете иностранных языков и литературы Тегеранского университета. Основным методом в организации исследования стало анкетирование студентов. В анкетировании участвовали 61 студент бакалавриата с 1-го по 5-й курсы. Анкета, представленная студентам, включала 13 вопросов [7, с. 52], основанных на понимании сущности метода проектов, его типов, этапов работы над проектом и необходимых умений при выполнении проекта на уроках и вне уроков. С помощью этих вопросов мы намерены определить уровень теоретических знаний студентов об основных понятиях и оценить степень готовности студентов к проектной деятельности. Анкета проводилась в начале семестра.

На первый вопрос – «Знакомы ли с методом проектов?» – 4,8 % ответили «да», 51,2 % – «нет», 44,0 % – частично. Большинство студентов не знают о методе проектов (далее – МП). Результаты анкетирования подтвердили наши ожидания. Перед началом проектной деятельности студенты должны получить нужную информацию о МП, и преподаватель должен помогать им в понимании сущности этого метода.

На второй вопрос – «Где вы будете осуществлять поиск информации в процессе подготовки к проекту?» – студенты ответили так: 91,2 % – «В интернете», 8,8 % – «В научной библиотеке», и никто не выбрал вариант «Библиотека факультета». В настоящее время всё больше и больше студентов доверяют интернету, он является главным источником информации и знаний для них. Учащиеся используют поисковые услуги интернета, чтобы найти полезную информацию для выполнения проектов.

На третий вопрос – «Какие интернет-ресурсы вы будете использовать для подготовки к проекту?» – 80 % респондентов ответили «Тематические сайты», 11,4 % выбрали «Электронные библиотеки» и 9,6 % – «Видеофильмы». Тематические сайты с большим количеством информации, посвященные определенной теме, кажутся полезными ресурсами для студентов, начинающих проектную деятельность.

Об способе работе с источниками для получения нужной

информации в среднем респонденты ответили так: 53 % – самостоятельно, 27 % – в команде с одногруппниками, 20 % – под руководством преподавателя (табл. 1).

Таблица 1

Курс / число студентов	1 / 12	2 / 10	3 / 13	4 / 10	5 / 16	Среднее
Самостоятельно	68	70	56	22	50	53,2
В команде с однокурсниками	16	30	24	43	18	26,2
Под руководством преподавателя	16	0	20	35	32	20,6

Студенты первого курса больше других предпочитают самостоятельную работу (68 %), а на четвертом курсе выбирают максимальный процент сотрудничества (43 %). Дело в том, что студенты первого курса по причине того, что недавно поступили в университет и мало знакомы со своими однокурсниками, не могут быстро сдружиться и сотрудничать в одной группе, но, перейдя на следующие курсы, постепенно учатся работать в команде, сотрудничать. Исходя из этого, предлагаем преподавателям выбрать самостоятельные проекты для студентов первого курса – такие проекты будут больше успешными. А на последних курсах лучше выбирать групповые проекты.

Интересно, что от первого курса к последнему постепенно повышается нужда в руководстве преподавателя. Причину этого мы видим в повышении объема самостоятельной работы на последних курсах. Думаем, что, с одной стороны, из-за близости завершения образования, с другой стороны, из-за необходимости вступления в профессиональное сообщество студенты последних курсов хотят использовать опыт преподавателей, чтобы повысить уровень своих знаний для вступления в желаемую профессию.

Вопрос «Что такое цель?» получил следующие ответы: 39 % – конечный результат, на который направлен процесс; 19 % – доведение определённой деятельности до полного завершения; 42 % – образ желаемого результата. То есть меньше половины респондентов (39 %) имели правильное представление о понятии «цель». Задача преподавателя на этом этапе – передать студентам нужную информацию об этом понятии до начала реализации проекта, чтобы проект успешно завершился.

На вопрос «Что значит поставить цель?» были получены такие ответы: 30,5 % – «Сформировать определённый образ желаемого результата работы»; 17,5 % – «Осуществить поиск способов достижения конечного результата»; 52 % – «Сформировать определённый образ конечного результата и добиться его». Чуть больше половины студентов (52 %) имеют правильное представление о постановке цели. Цель и постановка цели различаются. Цель – идеальное мысленное предвосхищение результата действий человека, а поставить цель – определить то, что человек хочет достичь. Если учащиеся не готовы к

постановке цели, то преподаватель может с помощью вопроса определить цель и план работы и требовать учащихся найти ответ.

Респонденты выразили своё мнение об определении задач для проведения проекта. 24 % считают, что определение задачи – это «Вопросы, требующие исследования»; 40 % выбрали вариант «Найти средства для достижения цели», а 36 % – «Утверждение путей достижения цели». Большинство студентов ответили неправильно. Надо объяснить им, что задачи отвечают на вопрос: «Что необходимо делать для достижения цели»? На практике задачи являются частными целями по отношению к главной цели.

На вопрос «В чём будет заключаться планирование в процессе работы над проектом?» были получены следующие ответы: 37 % понимают под планированием «Распределение обязанностей в группе»; 13 % ответили «Индивидуальная работа»; 50 % – «Проявление организаторских способностей». Таким образом, меньше половины респондентов понимают, что планирование заключается в распределении обязанностей. Студенты плохо поняли суть планирования работы. Организаторские способности считаются одним из умений, проявляющихся при планировании проектов.

При размышлении о представлении проекта перед аудиторией 38 % студентов отметили, что это составление плана выступления; 16 % ответили «Сжато излагать свои мысли»; 46 % выбрали вариант «Умение логически мыслить и выражать свои мысли». Представление проекта перед аудиторией является очередным этапом работы над проектом, о котором меньше половины учащихся (38 %) имели правильное представление.

Последним этапом работы над проектом является анализ и оценка результатов процесса и проектной деятельности. Оценка результатов деятельности осуществляется в ходе коллективного обсуждения в группе и самоанализа в самостоятельной работе. Но меньше половины студентов ответили правильно. Респондентам был задан вопрос: «Что значит провести анализ деятельности в процессе работы над проектом?». 30 % считают, что это значит провести самоанализ деятельности; 32 % – оценить полученный результат с замыслом проекта; 38 % – оценить результативность решения проблемы проекта.

Респондентам был задан вопрос: «Какой самый трудный этап работы над проектом?». Ответы представлены в табл. 2.

Результаты свидетельствуют о том, что половина студентов не может выбрать тему, чтобы подготовить проект. По-нашему мнению, причина заключается в низком уровне знаний студентов о понятии «проблема». Важно, чтобы сначала преподаватель лучше объяснял студентам о понятии образовательной проблемы и цели изучаемого предмета. Таким образом, у студентов возникает первичное

представление о проблемной ситуации. И тогда роль преподавателя превращается в роль руководителя. Он ставит проблемную ситуацию перед студентами, чтобы выбрать тему проекта. И, если обучающиеся еще не готовы к самостоятельному выбору, преподаватель может распределить темы сам. Если студентам трудно найти источники, то с помощью преподавателя они могут найти их.

Таблица 2

Курс/ студентов	1 / 12	2 / 10	3 / 13	4 / 10	5 / 16	Среднее
Выбор темы	59	40	50	50	56	51
Поиск источников	25	20	17	20	25	21,4
Распределение обязанностей	8	30	9	20	12,6	15,9
Подведение итогов	8	10	24	10	6,4	11,7

На вопрос – «По-вашему, кто может лучше выбрать тему проекта?» – получены следующие ответы: 9 % ответили, что преподаватель; 10 % – что сами студенты; 81 % – преподаватель и студенты вместе. Результаты опроса свидетельствуют, что студенты хотят выразить свои мнения и идеи по выбору темы и не хотят, чтобы преподаватель заставил их принимать его выбор. В таком случае надо обсуждать варианты и выбрать интересные для студентов темы.

Ответы на последний вопрос – «Какую из типологий вы считаете полезной в обучении русскому языку?» – представлены в табл. 3.

Таблица 3

Курс / число студентов	1 / 12	2 / 10	3 / 13	4 / 10	5 / 16	Среднее число
Исследовательские	12	20	8	—	—	8
Творческие	22	20	16	22,5	32	22,5
Ролевые-игровые	28	20	8	22,5	12	18,1
Все типологии	38	40	68	55	56	51,4

Результаты показывают, что меньшая часть участников – за исследовательские методики. Половина студентов убеждены, что все методики могут принести пользу. Между тем игровые и творческие методики тоже привлекли внимание студентов. Никто из студентов четвертого и пятого курса не выбрал исследовательские методики.

Принимая во внимание интерес студентов к игровым методикам, лучше указать на полезные особенности игры на уроках иностранного языка. Во-первых, по мнению С.Л. Рубинштейна, одним из видов поддержания мотивации является игра. «Игра – это осмысленная деятельность, труд, а не развлечение; осознанная деятельность, в которой участвует разум; совокупность действий, которыми движет общий мотив, цель» [2, с. 48].

Во-вторых, привлечение электронных игровых форм обучения в

преподавании русского языка как иностранного не меняет сути образовательного процесса. Широкое распространение компьютерных игр, необходимость создания привлекательных образовательных практик для современного человека привели к возникновению геймификации как новой формы обучения и профессиональной подготовки. За правильный ответ, решение речевой или коммуникативной задачи обучающийся получает награду, оценку, балл, похвалу. Неверный ответ отмечается как плохой. В процессе игры приобретается опыт, исчезает страх допустить ошибку, так как можно сыграть еще раз [3].

В-третьих, игра имеет несколько функций, среди которых выделяют обучающую, развлекательную, коммуникативную, релаксационную, психотехническую. При этом отмечается, что одна и та же игра может выступать в нескольких функциях. Кроме того, в методике преподавания иностранных языков используются понятия «игровые задания» и «игровая оболочка». Понятие «игровое задание» предполагает, что, по сути, любое задание при обучении иностранному языку можно сделать игровым. Под игровой оболочкой понимается игровая форма, которая может быть наполнена различным содержанием и даёт педагогу простор для творчества [5, с. 110–111]. Таким образом, преподаватели с помощью игры могут повысить активность и мотивацию у студентов на уроках русского языка.

Проведённое анкетирование о выявлении готовности студентов разных курсов Тегеранского университета, изучающих русский язык, к проектной деятельности показало, что меньше половины участников опроса были знакомы с МП и его основными понятиями. Нашим студентам и преподавателям необходимо теоретически познакомиться с МП и требованиями его исполнения на практике. Результаты нашего исследования показывают, что студенты четвертого курса лучше других готовы к проектной деятельности и имеют правильное представление об этапах работы над проектом. Мы убеждены в том, что проектный метод нужно включать в образовательную систему с первого курса и до последних.

Применение проектного метода на начальном этапе обучения русскому языку будет эффективным. Формирование речевых умений и навыков на этом этапе обучения имеет особое значение. Для начального этапа обучения большое значение имеют такие грамматические категории, как падеж, род, число, время, вид. Игровые типологии очень полезны для обучения вышперечисленным категориям. Деловая и ролевая игры являются активными методами формирования профессионально направленной коммуникативной компетенции студентов, с помощью которой повышается мотивации изучения русского языка на уроках и вне уроков. Результаты настоящего исследования могут быть использованы иранскими педагогами, интересующимися применением МП в обучении русскому языку в вузах Ирана.

Список литературы

1. Балыкова Е.Ю. Использование метода проектов на уроках иностранного языка // Системные технологии. 2015. № 16. С. 34–36.
2. Кульбашная Е.В., Чухлебowa И.А. Фонетическая игра как разновидность интерактивных методов обучения иностранных военнослужащих русскому языку // Известия ВГПУ. 2018. № 8. С. 48–51.
3. Миронова А.А., Геймификация в обучении русскому языку как иностранному // Метеор-Сити. 2017. № 2. С. 44–47.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2010. 386 с.
5. Федорова М.А., Чурилова И.Н. Игровые методы как средство оптимизации образовательного процесса при обучении РКИ во взрослой аудитории // Учёные записки ЗабГУ. 2017. Т. 12. № 6. С. 110–114.
6. Цеева Л.Х., Симбулетова Р.К. Аспекты проектного обучения на примере иностранного языка // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2014. № 3. С. 115–119.
7. Черемисина М.В. Готовность студентов среднего профессионального образования к проектной деятельности // Изв. ВГПУ. 2017. № 4. С. 51–57.

Об авторах:

ШЕЙХИ Джоландан Нахид – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка и литературы, факультет иностранных языков, Тегеранский университет (14174, Иран, Тегеран, ул. Шанздах-э-Азар (пр-т Энгелаб), 16); e-mail: sheikhinahid@ut.ac.ir

ЗАНГАНЕ Мина – магистрант 2-го года обучения, Тегеранский университет (14174, Иран, Тегеран, ул. Шанздах-э-Азар (пр-т Энгелаб), 16); e-mail: zangene671@gmail.com

TO IDENTIFY THE READINESS OF STUDENTS OF TEHRAN UNIVERSITY TO PROJECT ACTIVITIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

N. Sheikhi Jolandan, M. Zangane

Tehran University, Tehran, Iran

An empirical study was conducted to determine the level of theoretical knowledge of students of the University of Tehran studying Russian, about the main concepts and essence of the project method, its typologies and stages of work on the project, the necessary skills when performing projects in the classroom and outside the classroom. The survey revealed the degree of familiarity of Iranian students with the project method, as well as their readiness for project activities. The expectations of students of different courses before performing creative and game types of projects, their ideas about the role of the teacher in the selection and implementation of projects are shown. Russian as a foreign language in Iran is proposed to use the project method to increase the motivation of students to learn Russian.

Keywords: *project method, teaching Russian as a foreign language, Tehran University, project activities.*

About authors

- SAVELEV Andrey Ivanovich – SAVELEV Andrey Ivanovich – senior lecturer the branch of Military Educational-Research Centre of Air Force «Air Force Academy named after professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin» in Syzran (446007, Samara Region, Syzran, st. Marshal Zhukov, 1), e-mail: savandrew010871@mail.ru
- BAGRENTCEV Anton – senior lecturer of the department of psychological and human sciences of Tver Institute, Moscow University of Humanities and Economics (170006, Tver, D. Donskogo str., 37); e-mail: anton7bagrentcev@mail.ru
- BURLACHENKO Larisa Sergeevna – Postgraduate Student, Kuban State Technological University (350072, Krasnodar, Moskovskaya St., 2, building A); e-mail: larisa-lulu@yandex.ru
- VASILIEVA Anna Aleksandrovna – pedagogue-psychologist of the City Psychological and Pedagogical Center of the Moscow Department of Education (109443, Moscow, Yeseninsky boul., 12, k. 2), e-mail: annaavasileva@mail.ru
- DZHABAROVA Oxana Erikovna – psychologist, Regional Public Organization of Disabled People «City life» (109443, Moscow, st. Yuny Lenintsev, 64, of. 33); e-mail: oksyj@bk.ru
- EPATKO Sergei – post-graduate student, Saint Petersburg State University (199034, St. Petersburg, Makarova emb., 6); e-mail: serg_epatko@mail.ru
- KOSHELEVA Ekaterina Maksimovna – PhD student of Peoples' Friendship University of Russia (RUDN university (117198, Moscow, Miklouho-Maklaya st., 7), e-mail: gal242@yandex.ru
- LEBEDEVA Olga Sergeevna – postgraduate student, Ryazan State University named after S. Yesenin (390000, Ryazan, Svobody St., 46); teacher of additional education, School № 72 with in-depth study of individual subjects (Ryazan, Novoselov St., 17, b. 1); e-mail: los707@yandex.ru; ORCID 0000-0002-1928-917X
- SAPOZHNIKOVA O.S. – postgraduate student of Moscow City University (1292264, Moscow, 2 Selskohoziyastvenny proezd, 4), senior lecturer of the Institute of Linguistic and Pedagogical Education; National Research University of Electronic Technology (Bld. 1, Shokin Square, Zelenograd, Moscow, 124498), e-mail: composition50@inbox.ru
- SVETOVA Lyudmila Nikolaevna – assistant of the Department KB-13, MIREA – Russian Technological University (RTU MIREA) (107996, Moscow, Stromynka st., 20), e-mail: Svetova@mirea.ru
- SLESARENKO Lyudmila – post-graduate student of the Tver state technical University (170100, Tver, nab. Af. Nikitina, 22); e-mail: slesarenkola@yandex.ru
- CHERNYATIN Maxim Sergeevich – senior lecturer of the department of psycho-pedagogical and theatre disciplines, Moscow information and technological university – Moscow architectural and construction institute (129164, Moscow, Volgogradsky pr., 32, b. 11) e-mail: maxchernyatin@mail.ru
- BARINOVA Oxana Vladimirovna – Professor, Ph.D., Moscow State University of Psychology and Education (127051, Moscow, Sretenka st., 29); e-mail: ox16barin@yandex.ru
- MALYUTINA Anastasia Sergeevna – master's student, Moscow State University of Psychology and Education (127051, Moscow, Sretenka st., 29), e-mail: malutinaans@mail.ru
- BENELLI Angelo Vittorio – Postgraduate Student, Moscow City Pedagogical University (129226, Moscow, 2nd Agricultural Travel, 4), Lecturer, Department of Psychological, Pedagogical and Theater Disciplines, Moscow Information Technology University – Moscow Architectural Construction Institute (117342, Moscow, Vvedensky St., 1A), e-mail: angelo.benelli@mail.ru
- BENELLI Lana Nikolaevna – Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Theater Disciplines, Moscow Information Technology University – Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering (117A, Moscow, Vvedensky st., 1A), e-mail: lnbenelli@gmail.com
- RASSKAZOVA Alla Lvovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology, Moscow City Pedagogical University (129226, Moscow, 2nd Agricultural passage, 4), e-mail: allarasskazova@mail.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
- 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

- 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
- SUNGUROVA Nina Lvovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, FSAEI of HE Russian Peoples' Friendship University (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya St, 6); e-mail: sungurovanl@mail.ru
- MILYUKOVA Olga Vyacheslavovna – Ph.D, the Assoc. Prof. of Psychology and philosophy, Tver State Technical University (170026, Tver, emb. Af. Nikitin, 22), e-mail: molga.77@mail.ru
- CHECHUROVA Yuliya Yurevna – Ph.D, the Assoc. Prof. of Psychology and philosophy, Tver State Technical University (170026, Tver, emb. Af. Nikitin, 22), e-mail: y.chechurova@gmail.com
- VETVITSKAYA Svetlana Mikhaelovna – doctor of psychological sciences, professor, the manager of «Natural-science, Engineering and Humanitarian Disciplines» branch Rostov state transport university in Mineralnye Vody (357202, Mineralnye Vody, Lenin St., 10B); e-mail: vetvickaya.svetlana@mail.ru
- KUKHTAREVA Olga Alekseevna – candidate of psychological sciences, AP, associate professor of the theory and history of the state and the rights, Plekhanov Russian Academy of Economics, branch in Pyatigorsk (35700, Pyatigorsk, Kuchura St., 10); e-mail: olga.kukhtareva@mail.ru
- LOGVINENKO Lidiya Viktorovna – senior teacher of department of All-humanitarian, natural-science disciplines and physical training, Moscow University of Humanities and Economics, North Caucasian institute (branch) (35700, Mineralnye Vody, Pushkin St., 10A, b. 2); e-mail: vetvickaya.svetlana@mail.ru
- DANILOVA Margarita Aleksandrovna – candidate of psychological sciences, AP of psychology department, Crimean Engineering and Pedagogical University (295000, Republic of Crimea, Simferopol, Sevastopolskaya str. / Educational lane, 8), e-mail: danilovamargarita.crimea@mail.ru
- YUDEEVA Tatyana Vasilyevna – candidate of psychological sciences, senior lecturer of the department of psychology, Crimean Engineering and Pedagogical University (295000, Republic of Crimea, Simferopol, Sevastopolskaya str. / Educational lane, 8), e-mail: djoma@list.ru
- KLEYBERG Yuriy Aleksandrovich – Professor, Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogy, Professor Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), ORCID: 0000-0001-6757-0102, e-mail: klab03@rambler.ru
- KONONOV Alexander Nikolaevich – candidate of psychological Sciences, senior lecturer at the Department of psychological counseling, Moscow Region State University (105005, Moscow, st. Radio, 10A); e-mail: alnikkon@mail.ru
- KOMISSAROVA Anastasia Sergeevna – master's degree in psychology, Moscow Region State University (105005, Moscow, st. Radio, 10A), e-mail: nastasia.komissar@yandex.ru
- POPKOVA Tatyana Alekseevna – candidate of psychological Sciences, AP of the Department of psychology and humanitarian Sciences, Moscow Humanitarian and Economic University, Tver Institute (branch) (170006, Tver, Dm. Donskoy str., 37); e-mail: pettal@yandex.ru
- TRAVINA Svetlana Anatolyevna – candidate of psychological Sciences, associate Professor, head of the Department of pedagogy and psychology of primary education, Tver State University (170000, Tver, ul. Zhelyabova, 33); e-mail: travina.SA@tversu.ru
- ZUBAREVA Natalia Nikolaevna – candidate of pedagogics, head of the Department of General, secondary and professional education at The state budgetary educational institution of additional vocational training the Tver regional institute of improvement of teachers (170008, Tver, Volokolamsk av., 7), e-mail: zunn2010@mail.ru
- KIREEVA Elena Vasilyevna – candidate of philosophy., associate Professor of the Department of education development at the state budgetary educational institution of additional vocational training the Tver regional institute of improvement of teachers (170008, Tver, Volokolamsk av., 7), e-mail: lena_gv5@mail.ru
- SOKOLOV Sergey Aleksandrovich – Deputy Minister, Ministry of education of the Tver region (170100, Tver, Sovetskaya st., 23); e-mail: dep_obrazov@tverreg.ru
- BORISOVA Elena Vladimirovna – Doctor of Pedagogical Sciences, certified professor, Leading Researcher, Federal State Institution «Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia» (Moscow, Narvskaya str., 15A, p. 1); e-mail: elenborisov@mail.ru

- GAVRILOV Victor – PhD, assistant Professor of the Department of philological education and journalism, Surgut State Pedagogical University (628417, КХМАО-Югра, Surgut, 50 years of the Komsomol, 10/2), victorg12@mail.ru
- LI Tingting – lecturer, Dalian Neusoft University of information (8, Software Park Road, Dalian, China, 116023); e-mail: litingting_gh@neusoft.edu.cn
- PISAREVSKAYA Margarita – associate Professor of the Department of foreign languages and social and humanitarian disciplines of the Novorossiysk branch Federal State-Funded Institution of Higher Education, Pyatigorsk State University (353910, Novorossiysk, st. Kunikova, 47 B), e-mail: pimar2007@yandex.ru
- POGONYSHEV Vladimir Anatolyevich – Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Automation, Physics and Mathematics, Bryansk State Agrarian University (241036, Bryansk, st. Bezhitskaya, 14); e-mail: pog@bgsha.com
- POGONYSHEVA Dina Alekseevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Informatics and Applied Mathematics, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky (243365, Bryansk reg., Vygonichsky distr., with. Kokino, st. Sovetskaya, 2a), e-mail: dpogonysheva32@mail.ru
- KHVOSTENKO Tatyana Mikhailovna, PhD in Economics, Associate Professor, Head of the Department of Informatics and Software, Bryansk Institute of Management and Business (241019, Bryansk, st. 2nd Pochevskaya, 42), e-mail: madamtrmx@mail.ru
- SELIVERSTOVA Irina Anatolievna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin av., 69), e-mail: seliverstovaia@cspu.ru
- SEMENOVA Marina Leonidovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin av., 69), e-mail: se.ma.le@mail.ru
- FILATOV Vladimir Viktorovich – D.Sc. (Physics and Mathematics), Senior Researcher, Professor, Department of Engineering Mathematics, Novosibirsk State Technical University (630073, Novosibirsk, Prospekt K. Marksa, 20), e-mail: filatov@corp.nstu.ru
- GOBYSH Albina Vladimirovna – Ph.D. (Physics and Mathematics), Associate Professor of the Department of Engineering Mathematics Novosibirsk State Technical University (630073, Novosibirsk, Prospekt K. Marksa, 20), e-mail: gobysh@corp.nstu.ru
- TSKHOVREBOV Alan Saltanovich – candidate of pedagogical Sciences, docent, Military Institute (engineering and technical) of The military Academy of logistics named after General Khrulev (191123, St. Petersburg, Zakharyevskaya str., 22), e-mail: alanec1985@mail.ru
- CHIRKOVA Elena Ivanovna – Doctor of Pedagogy, professor, Professor at the Department of foreign languages Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (190005, Saint Petersburg, 2-Krasnoarmeiskaya, 4), e-mail: chirkoff@rambler.ru
- PROTSUTO Marina Vladimirovna – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of foreign languages Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (190005, Saint Petersburg, 2-Krasnoarmeiskaya, 4), e-mail: protsuto@mail.ru
- ZORINA Elena Mikhailovna – Lecturer at the Department of foreign languages Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (190005, Saint Petersburg, 2-Krasnoarmeiskaya, 4), e-mail: zorinaem@bk.ru
- TSAPAEVA Yuliya Aleksandrovna – Senior Lecturer at the Department of foreign languages Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (190005, Saint Petersburg, 2-Krasnoarmeiskaya, 4), e-mail: piglusha@mail.ru
- SHEIKHI Jolandan Nahid – Candidate of Philology, Assistant Professor, Department of the Russian Language and literature, University of Tehran (16, Shanzdah-e-Hazard St. (Engelab Ave.), Iran, Tehran, 14174), e-mail: sheikhinahid@ut.ac.ir
- ZANGANE Mina – Master of the Russian language at University of Tehran, faculty of foreign languages & literatures (16, Shanzdah-e-Hazard St. (Engelab Ave.) Iran, Tehran, 14174), e-mail: zangene671@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 коллегия 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 значимости.
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, установленном 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

№ 1 (50) 2020

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 19.03.2020. Выход в свет 24.03.2020.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 23,5.

Тираж 500 экз. Заказ № 98.

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, корпус Б.

Тел. РИУ: (4822) 35-60-63. *Цена свободная.*