ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ № 1(46), 2019

Научный журнал *Основан в 2006 г.*

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

Учредитель

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

Главный редактор

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

Редакционная коллегия серии:

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

Адрес редакции:

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

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

© Тверской государственный университет, 2019

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya № 1(46), 2019

Scientific Journal *Founded in 2006*

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

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

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

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

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

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

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

© Tver State University, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Баринова О.В., Джабарова О.Э. Стратегии преодоления тревожности старшеклассниками в период подготовки к экзаменам....6

Баринова О.В., Допшинская А.А. Взаимосвязь эмоционального выгорания с личностными характеристиками многодетных матерей разных социальных типов 13

Васильева А.А. Саморегуляция деятельности ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью как основа его психического здоровья 21

Лисичкина Ю.В., Баринова О.В. Саморегуляция как механизм преодоления травмы отношений....27

Карабущенко Н.Б., Шурупова Е.Ю. Особенности временной перспективы личности на этапе поздней взрослости....33

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

Александров Д.В., Копылов В.В., Копылова О.А. Психолого-акмеологическое сопровождение профессиональной деятельности как условие профилактики коррупционного поведения государственных гражданских и муниципальных служащих 46

Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И., Мурашова Л.А., Михеев М.И., Григорьева Д.Д. Конгломерат предикторов, инспирирующих интериоризацию врачебного этоса у студентов младших курсов медицинского вуза 53

Карабин А.С., Пряжникова Е.Ю., Фанталова Е.Б. Ценностно-мотивационная сфера как основа психологической подготовки и профессионального обучения специалиста противопожарной службы....59

Мотева Н.В. Специфика эмоциональной модальности педагогов начальных классов 68

Ребрилова Е.С. Психологический контракт субъектов труда на разных стадиях профессионального онтогенеза 77

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Воробьева А.Е., Акбарова А.А._асп Социально-психологические типы досуговой активности пожилых людей (на примере жителей Московского региона) 89

Данилова М.А., Юдеева Т.В. Особенности отношения молодежи Крыма к терроризму....100

Клейберг Ю.А. Девиантная виктимизация личности подростка в процессе социализации 111

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С., Думиникэ Ю.С. Факторы формирования психологической устойчивости обучающихся вуза....120

Цховребов А.С. Психологические аспекты процесса развития памяти иностранцев при изучении русского синтаксиса....125

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Житнов Е.А. Успешность государственной образовательной политики республики Индия в международном аспекте 132

Милюгина Е.Г., Степанова Т.А. Феномен эстетической культуры личности в современных педагогических исследованиях....141

Минкеева И.Н. Формирование системы «образования для калмыков» в российском образовательном пространстве XIX века: родовые (аймачные) школы....146

Рукин А.В. Закономерность информационного развития человека на этапе интериоризации информации....153

Сериков В.В., Сильченко А.П. Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета 159

Южанинова Е.В. Педагогическая концепция и практическая реализация идей немецкого философа и педагога Фридриха Фребеля 167

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Губайдуллин Р.Р., Крисковец Т.Н. Повышение качества профессиональной коммуникации преподавателей довузовских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации....177

Дружинина А.А. Зарубежный и российский опыт развития управленческой культуры лидеров социальной сферы как основа для проектирования образовательных программ в общественных организациях....186

Егоренко Т.А. Рефлексия как компонент профессионального становления будущего психолога образования на этапе обучения в вузе 196
Кулагина А.А. Динамика ценностного самоопределения обучающихся военного вуза 202
Монахов И.А. Электронное обучение в системе современных педагогических технологий: особенности развития и основные формы 209
Олейникова О.Н., Редина Ю.Н., Маркелова Ю.В. Мегатренды развития профессионального образования и обучения 221
Павлова О.А. Демонстрационный экзамен в процедуре государственной итоговой аттестации по программам среднего профессионального образования: подходы к организации..... 238
Темербекова А.А., Кудрявцев Н.Г. Использование социальных сетей в качестве интерактивного средства обучения студентов вуза 246
Цветкова С.П. Использование проектной деятельности в учебной дисциплине «Русский язык» с целью формирования поликультурных компетенций у будущих педагогов 258

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Копылов В.В., Копылова О.А., Орлова Е.В. Перспективы реализации комплексной интерактивной программы духовно-нравственной и культурной интеграции детей мигрантов..... 268
Попова Т.Н., Прудкий А.С. Межпредметные учебные экскурсии в естествознании 274
Романько Д.В., Баженова И.И. Анализ понятия «Готовность к выполнению индивидуального проекта» как результата школьного образования 284

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Калашник А.А. Характеристика личностных особенностей, лимитирующих профессиональную психологическую пригодность..... 291
Кондратьев С.Д. Особенности самооценки и я-концепции у курсантов ведомственного вуза МВД России 300
Мишина С.С. Связь аутомортальной тревожности и суицидального риска у подростков 306
Родионова А.П. Анализ современных моделей педагогического сопровождения родителей дошкольников..... 311
Самошкина Я.С. Развитие потенциала межкультурной компетенции в системе образования для устойчивого развития 319
Содномдоржиева Э.А. Особенности ценностных ориентаций старших подростков в контексте образования 327

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Barinova O.V., Dzhabarova O.E. Strategies for overcoming anxiety by high school students in preparation for exams..... 6
Barinova O.V., Dopshinskaya A.A. The relationship of burnout personal characteristics of mothers of different social types..... 13
Vasilieva A.A. Self-regulation of a child with attention deficit hyperactivity disorder as the basis of his mental health..... 21
Lisichkina Yu.V., Barinova O.V. Self-regulation as a mechanism to overcome the trauma of relationship 27
Karabushenko N.B., Shurupova E.Y. Peculiarities of time perspective in late adulthood 33

PSYCHOLOGY OF WORK, ENGINEERING PSYCHOLOGY, ERGONOMICS

Alexandrov V.D., Kopylov V.V., Kopylova O. A. Psycho-acmeological accompanying professional working as the prevention condition of corruption behavior of state civil and municipal employees..... 46
Evstifeeva E.A., Filippchenkova S.I., Murashova L.A., Miheev M.I., Grigorieva D.D. Conglomerate of predictors inspiring the interiorization of medical ethosis in students of younger courses of medical university..... 53
Karabin A.S., Pryzhnikova E.Yu., Fantalova E.B. Value-motivational sphere as a basis of psychological preparation and professional training of fire service specialist 59
Moteva N.V. Specifics of emotional modality of teachers in primary classes 68
Rebrilova E.S. Psychological contract of subjects of labor at different stages of professional ontogenesis..... 77

SOCIAL PSYCHOLOGY

Vorobieva A.E., Akbarova A.A. Socio-psychological types of leisure activity of the elderly (on the example of inhabitants of the Moscow region) 89
Danilova M.A., Yudeeva T.V. Attitudes of youth of crimea to terrorism 100
Kleyberg Yu. A. Deviant victimization of the personality of a teenager in the process of socialization 111

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Sirotyuk A.L., Sirotyuk A.S., Duminike Y.S. Factors of formation of psychological sustainability of the university students 120
Tskhovrebov A.S. Psychological aspects of the development process to the memory of foreigners in the study of Russian syntax....125

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Zhitnov E.A. Success of the state educational policy of the republic of India in the international aspect...132
Milyugina E.G., Stepanova T.A.Phenomenon of personal aesthetic culture in modern pedagogical research 141
Minkeeva I.N. Formation of the system «Education for Kalmyks» in the russian educational spaces of the XIX century: generic (aimak) schools 146
Rukin A.V. The law of human information development at the stage of information interiorization 153
Serikov V.V., Silchenko A.P. The model of realization of the culturological approach to the study of the subject 159
Yuzhaninova E.V. Pedagogical concept and practical realization of ideas of German philosopher and teacher Friedrich Froebel 167

THEORY AND TECHNIQUE OF PROFESSIONAL EDUCATION

Gubaidullin R.R., Kriskovets T.N. Improving the professional communication of teachers of the ministry of defence's secondary educational organizations 177
Druzhinina A.A. Foreign and russian experience of development of administrative culture of leaders in the social sphere as a basis for designing educational programs in public organizations....186
Egorenko T.A. Reflection as a component of professional formation of future psychologist of education at the stage of university studies 196
Kulagina A.A. Dynamics of axiological self-determination of students of a Military Academy 202
Monakhov I.A. E-Learning within modern teaching technologies: the features of development and main forms 209
Oleynikova O.N., Redina Yu. N., Markelova Yu. V. Megatrends of vocational education and training development 221
Pavlova O.A.Showcast exam in the procedure of state final examination for vocation education programs: approaches to organization 238
Temerbekova A.A., Kudryavtsev N.G.Use of social networks in quality interactive tutorial of students of higher education institution 246
Tsvetkova S.P. The use of project activities in the academic discipline «Russian language» in order to form multicultural competencies among future teachers 258

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Kopylov V.V., Kopylova O.A., Orlova E.V. The prospects for the implementation of the comprehensive interactive program of spiritual-moral and cultural integration of migrant children on the basis of establishments of culture of Tver Region 268
Popova T.N., Prudkii A.S.Interdisciplinary educational excursions in natural science....274
Romanko D.V., Bazhenova I.I. Analysis of the notion «Readiness for implementation of the individual project» as a result of school education 284

POSTGRADUATE PAGE

Kalashnik A.A. Characteristics personality characteristics, limiting professional psychological suitability 291
Kondratyev S.D. Peculiarities of self-assessment and i-concept in cursors of the departmental University of the Ministry Internal Affairs Russia....300
Mishina S.S. Connection of automortal anxiety and suicidal risk at teenagers 306
Rodionova A.P. Analysis of modern models of pedagogical support of parents of preschoolers 311
Samoshkina Y.S. Capacity development of the intercultural competence in the educational system for sustainable development....319
Sodnomdorzhieva E.A. Adolescents' value orientations in an educational context 327

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922.7

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНАМ

О.В. Баринова, О.Э. Джабарова

Московский государственный психолого-педагогический университет

Исследованы особенности стратегий преодоления тревожности старшеклассниками в период подготовки к экзаменам. Использованы методики: опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана; «Шкала тревожности» А.М. Прихожан. Проведен анализ статистических данных (коэффициент ранговой корреляции Пирсона), обработка результатов производилась с помощью программы SPSS Version. Выявлены значимые корреляционные связи тревожности с использованием стратегий преодоления. Обнаружено прямое и обратное соотношение тревожности с конструктивными и деструктивными стратегиями преодоления.

Ключевые слова: *стратегии преодоления, конструктивные стратегии, деструктивные стратегии, тревожность, старшеклассники.*

Значимость исследования стратегий преодоления предэкзаменационной тревожности старшеклассниками определяется современным положением в образовательной системе среднего звена. Проведение Государственной итоговой аттестации вызывает состояния беспокойства и напряжения у старшеклассников. Подготовка учащихся к экзаменам связана с большой нагрузкой и эмоциональным дискомфортом и – как следствие – влечет снижение когнитивных функций организма, обуславливающие невозможность показать знания в полном объеме. Таким образом, психологическое сопровождение выступает как реальная необходимость для восстановления психологического комфорта субъекта в объективной реальности [1], в том числе по оказанию содействия в формировании стратегий преодоления тревожности старшеклассниками для успешной сдачи Государственной итоговой аттестации.

В преодолении тревожности существенную роль играет обеспечение старшеклассников широким выбором средств и способов действий в значимых для него ситуациях, выработка индивидуально эффективной модели поведения с использованием конструктивных копинг-стратегий с учетом закономерностей проявления и протекания тревожности [5]. Тревожность – индивидуально-психологическая

особенность с характерологическими свойствами, проявляющаяся как на ситуативном, так и на личностном устойчивом уровне. Тревожность является предсказуемым состоянием в предэкзаменационный период, реакцией субъекта на такое значимое событие жизни, как экзамен – пропуск во взрослость, возникает необходимость в преодолении тревожности для успешного прохождения итоговой аттестации [2].

Организация исследования. Исследование проводилось на базе общеобразовательного учреждения города Москвы. Группу испытуемых составили старшеклассники 11 классов, возрастная категория – юноши и девушки 17–18 лет. Общий объем выборки – 60 чел.

Методы сбора эмпирических данных:

«Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (методика предназначена для определения копинг-механизмов, то есть способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий);

«Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана (методика выделяет три группы стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки, избегания; адаптация для проведения исследования на русском языке сделана Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским);

«Шкала тревожности», разработанная А.М. Прихожан, используется для диагностики старшеклассников (8–11 классы). Ее специфика состоит в том, что испытуемый должен оценивать не наличие у себя симптомов тревожности, а ситуации в отношении того, насколько каждая из них может вызвать состояние тревоги. Методы обработки результатов исследования: качественный и количественный, в том числе статистический анализ данных (коэффициент ранговой корреляции r_s Пирсона). Статистическая обработка полученных данных производилась с помощью программы SPSS Version.

Результаты исследования. Респонденты проходили тестирование по диагностическим методикам, которые были предъявлены в ходе исследования. Мы посчитали нужным представить количественные результаты исследования в виде табличных цифровых отображений для наиболее лучшего восприятия исследовательской информации.

Анализ результатов по методике «Шкала тревожности», разработанной А.М. Прихожан. Наряду с общим показателем тревожности опросник дает возможность оценить разные ее виды: школьную, самооценочную, межличностную, магическую.

В опроснике оценивалась шкала тревожности по балловым величинам, представленным показателями школьной, самооценочной, межличностной, магической тревожности. При первом приближении по совокупности баллов испытуемых и на основании средних статистических данных просматриваются следующие результаты (табл. 1). Таким образом, на основании результатов среднего значения по

определению шкалы тревожности А.М. Прихожан можно утверждать, что показатели соответствуют границам нормы и – как следствие – тревожность старшеклассников находится на уровне нормы.

Таблица 1

Результаты исследования испытуемых, среднее значение (N = 60)

Шкала	Среднее значение	Показатели нормы
Школьная	9,1	5–17
Самооценочная	11,44	12–23
Межличностная	10,78	5–20
Магическая	6,85	5–19

Анализ результатов по методике «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. Данная методика предназначена для определения копинг-механизмов, то есть способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности.

По результатам исследования представлены показатели 8 субшкал в пределах умеренного использования копинг-стратегий (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследование испытуемых, среднее значение (N = 60)

Шкала	Среднее значение	Границы
Конфронтация	48,2	40–60
Дистанцирование	48,13	40–60
Самоконтроль	41,73	40–60
Поиск соцподдержки	43,3	40–60
Принятие ответственности	47,48	40–60
Бегство-избегание	49,71	40–60
Планирование решения проблемы	48,65	40–60
Положительная переоценка	47,35	40–60

Таким образом, по результатам среднего значения подтверждено умеренное использование стратегий преодоления. Отсюда констатируем умеренное использование копинг-стратегий группой испытуемых.

Анализ результатов по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, предназначенной для диагностики доминирующих копинг-стратегий личности. Методика выделяет три группы стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания. По результатам исследования показатели трех субшкал зафиксированы в пределах низкого уровня использования копинг-стратегий (табл. 3). Таким образом, на основании результатов среднего значения констатируем использование группой респондентов копинг-стратегий на низком уровне.

Таблица 3

Результаты исследования испытуемых, среднее значение (N = 60)

Шкала	Среднее значение	Показатели нормы
Разрешение проблем	21,35	Низкий (0–21)
Поиск соцподдержки	19,68	Низкий (0–21)
Избегание	19,15	Низкий (0–21)

Интерпретация полученных данных с помощью линейной корреляции. По представленным табличным значениям (табл. 4) констатируем прямую и обратную корреляционную связь на уровне значимости 0,05 и 0,01:

1. При повышенной школьной тревожности выявлена прямая связь с использованием стратегии преодоления «бегство-избегание» (Р. Лазарус). Данная стратегия является деструктивным копингом, но при этом отметим, что она действует как «эффект-стоп», то есть можно сделать шаг назад для того, чтобы в дальнейшем сделать два шага вперед. Предполагается некая поведенческая импульсивность, эмоционально-ориентированная направленность. Эта стратегия свойственна юношескому периоду. Стратегия преодоления «Поиск социальной поддержки» (Д. Амирхан) рассматривается как конструктивный копинг (поддержка ближайшего окружения). Является значимой для старшеклассников, но при этом чрезмерное использование стратегии приводит к определенной зависимости по отношению к окружающим, снижению собственной активности в принятии самостоятельного решения. Стратегия преодоления «Избегание» (Д. Амирхан) подтверждает значимую прямую связь при повышенной школьной тревожности. «Избегание» обуславливает уход от проблемы (аналог – «страус закапывает голову в песок») и – как следствие – неразрешенность поставленных задач.

2. При повышенной школьной тревожности выявлена обратная связь с использованием стратегии «Решение проблем» (Д. Амирхан). Эта стратегия является конструктивной, вырабатывается паттерн планомерного и рационального подхода в разрешении проблем, старшеклассниками не используется данная стратегия, но необходимо учитывать ее в дальнейших психологических рекомендациях.

3. При повышенной самооценочной тревожности наблюдается прямая связь с использованием стратегии преодоления «Принятие ответственности» (Р. Лазарус). Происходит принятие собственных ошибок и работа над ними, локус контроля смещается от внешних причин внутрь. Стратегия конструктивная, но чрезмерное использование ее увеличивает самобичевание и повышает уровень самооценочной тревожности.

4. Установлена прямая связь межличностной тревожности с использованием стратегии «Конфронтация» (Р. Лазарус). Стратегия является деструктивной, характеризуется конфликтностью и упорством субъекта в межличностном взаимодействии. Стратегия преодоления «Поиск социальной поддержки» (Р. Лазарус) рассматривается как конструктивный копинг. Поддержка ближайшего окружения является значимой для старшеклассников в период подготовки к экзаменам. Стратегия преодоления «Принятие ответственности» (Р. Лазаруса) – конструктивный копинг, анализ собственных ошибок и работа над ними. Локус контроля смещается от внешних причин внутрь, но при этом

чрезмерное использование данной стратегии увеличивает самобичевание и повышает уровень тревожности. Стратегия преодоления «Избегание» (Д. Амирхан) является деструктивным копингом, характеризуется эмоционально-ориентированной направленностью и свойственна периоду юношества. Отметим поведенческую импульсивность – как «эффект-стоп» (сделать шаг назад для того, чтобы в дальнейшем сделать два шага вперед), то есть присутствует «эффективность интуитивных компонентов в регуляции принятия решений» [4];

5. При повышенной магической тревожности (особенность установки и реакции на приметы: 13-й билет на экзамене, кошка перебежала дорогу и др.) выявлена прямая связь с использованием стратегий преодоления: «Конфронтация» (Р. Лазарус), стратегия является деструктивным копингом; стратегия преодоления «Поиск социальной поддержки» (Д. Амирхан), данная стратегия является конструктивным копингом, но при этом чрезмерное использование стратегии приводит к определенной зависимости по отношению к окружающим и снижением активности в принятии самостоятельного решения; стратегии преодоления «Бегство-избегание» (Р. Лазарус) является деструктивным копингом.

Выводы. В ходе проведенного эмпирического исследования стратегий преодоления тревожности старшеклассниками в предэкзаменационный период сделаны выводы:

1. На основании исследования и полученных результатов по определению «Шкалы тревожности» А.М. Прихожан можно утверждать, что тревожность старшеклассников находится на уровне нормы (показатели соответствуют границам нормы).

2. Выявлена специфика использования копинг-стратегий старшеклассниками в предэкзаменационный период:

Конструктивные копинг-стратегии: «Поиск социальной поддержки» рассматривается как конструктивный копинг. Поддержка ближайшего окружения, друзей, близких, оказание помощи, информационная поддержка, эмпатичное слушание, но при этом чрезмерное использование стратегии приводят к определенной зависимости по отношению к окружающим. «Принятие ответственности», принятие собственных ошибок и работа над ними, локус контроля смещается от экстернальных к интернальным факторам. Эта конструктивная стратегия используется старшеклассниками. Но при этом чрезмерное использование данной стратегии увеличивает самобичевании и повышает уровень тревожности.

Деструктивные копинг-стратегии: «Бегство-избегание» данная деструктивная копинг-стратегия. Отметим «эффект-стоп». Стратегия свойственна периоду юношества. Стратегия «Конфронтация» носит деструктивный характер, характеризуется наличием конфликтности,

упорства, эмоциональности, снятием напряжения, но при этом упорство положительно сказывается при стрессогенном воздействии. Использование данной стратегии старшеклассниками вполне объяснимо, так как предэкзаменационный период является стрессовым процессом.

3. Выявлены связи стратегий преодоления и тревожности: 1) при повышенной школьной тревожности видна *прямая связь* с использованием стратегий преодоления «Бегство-избегание», «Поиск социальной поддержки», «Избегание»; 2) при повышенной школьной тревожности выявлена *обратная связь* с использованием стратегии преодоления «Решение проблем»; 3) при повышенной самооценочной тревожности выявлена *прямая связь* с использованием стратегии преодоления «Принятие ответственности»; 4) при повышенной магической тревожности выявлена установка и реакции на приметы (13-й билет на экзамене и др.); 5) выявлена *прямая связь* с использованием стратегий преодоления «Конфронтация», «Поиск социальной поддержки», «Бегство-избегание».

Таблица 4

Анализ связи тревожности с особенностями выбора стратегий преодоления старшеклассниками при помощи линейной корреляции. Матрица корреляций

Шкала	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Магическая тревожность
Конфронтация	,187	,136	,261*	,224*
Дистанцирование	,0,96	–,006	,097	–,064
Самоконтроль	–,185	–,118	–,116	–,028
Поиск социальной поддержки	,143	,169	,233*	,169
Принятие ответственности	,128	,248*	,305**	,187
Бегство-избегание	,243*	,137	,354**	,273*
Планирование решения проблемы	,106	,056	–,022	,102
Положительная переоценка	,063	,081	,046	,140
Решения проблем (Амирхан)	–,272*	–,059	–,090	–,115
Поиск социальной поддержки (Амирхан)	,305	,152	,358**	,219*
Избегание (Амирхан)	,268*	,163	,311**	,163

**Корреляция значима на уровне 0,01; *Корреляция значима на уровне 0,05.

Таким образом, эмпирическое исследование выявило специфику поведенческого акта старшеклассников в предэкзаменационный период и обнаружило значимую корреляционную связь стратегий преодоления и тревожности. Планируется дальнейшее проведение экспериментального исследования в области образовательной системы, связанной с тематикой выявления стратегий преодоления старшеклассниками тревожности в ситуации неопределенности. Данная направленность обусловлена

перспективой развития психологической мысли в области изучения закономерностей стратегий преодоления в ситуации неопределенности. Это необходимо для формирования толерантности к неопределенности, выступающей как необходимость психологического комфорта субъекта, для достижения и понимания смыслов происходящих процессов извне к познанию отражения закономерностей человеческой психики во взаимодействии с окружающей действительностью [3].

Список литературы

1. Баринова О.В., Джабарова О.Э. Особенности психических состояний периода зрелости в стратегиях психологического преодоления // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, В.Ю. Мещерякова. М.: МГППУ, 2015. 190–194 с.
2. Баринова О.В, Джабарова О.Э. Практикум по саморегуляции: в условиях учебной деятельности: учеб.-метод. пособие. М., 2018. 180 с.
3. 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. 382 с.
4. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психол. журн. 2010. № 31(1). С. 74–86.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

STRATEGIES FOR OVERCOMING ANXIETY BY HIGH SCHOOL STUDENTS IN PREPARATION FOR EXAMS

O.V. Barinova, O.E. Dzhabarova

Moscow State University of Psychology and Education

The features of strategies for overcoming anxiety by high school students during the preparation for exams. Methods: questionnaire «Methods of coping behavior» by R. Lazarus; «The indicator of D. Amirkhan coping strategies»; «The scale of anxiety AM Prikhozhan». Statistical data was analyzed (Pearson's rank correlation coefficient), the results were processed using the program (SPSS Version). Significant anxiety correlations were found using coping strategies. Found a direct and inverse relationship of anxiety with constructive and destructive coping strategies.

***Keywords**: coping strategies, anxiety, constructive strategies, destructive strategies, high school pupils.*

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

ДЖАБАРОВА Оксана Эриковна – магистрант ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, Москва, ул. Сретенка, 29), e-mail: oksyj@bk.ru

УДК 159.9.07

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ С ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ МАТЕРЕЙ РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ТИПОВ

О.В. Баринова[1], А.А. Допшинская [2]

[1]Московский государственный психолого-педагогический университет
[2]ООО «Новая структура», г. Москва

Исследована проблема взаимосвязи эмоционального выгорания и личностных характеристик матерей разных социальных типов. Использованы методики: опросник эмоционального выгорания для матерей Л.А. Базалевой; пятифакторный личностный опросник «Великолепная пятерка», 5PFQ Р. МакКрае и П. Коста в интерпретации А.Б. Хромова; опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса; опросник родительского отношения ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин); методика «Индекс жизненного стиля» (опросник Плутчика-Келлермана–Конте); симптоматический опросник SCL-90-R; опросник перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой), была проведена апробация авторского экспресс-опросника. Проведен анализ уровней эмоционального выгорания, обусловленных личностными характеристиками матерей разных социальных типов. Составлен перечень личностных характеристик матерей трех категорий в контексте их значимости в феномене эмоционального выгорания.

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, материнство, многодетные матери, личностные характеристики.*

Настоящее время мы можем назвать временем глобальных и высокоскоростных изменений. Этому способствуют не только рост информатизации и компьютеризации окружающей среды, но также и меняющиеся социально-экономические условия жизни, деформация ценностно-смысловой сферы общества, кризис семьи как общественного института и проч. Следствием этих событий в итоге является большое количество серьезных изменений в разных сферах жизни современной женщины. Все эти параметры отрицательно сказываются на материнстве, порождая новые трудности взаимодействия матери и ребенка, приводя к ряду деформаций детско-родительских отношений, одной из которых выступает эмоциональное выгорание матери (или иначе – синдром материнского выгорания) [5].

Рождение детей представляет собою для женщины ответственное событие, в целом изменяя ее жизнь, перестраивая отношения во всех аспектах ее семейного, профессионального и личностного бытия [2, с. 88]. Ее включенность в постоянное взаимодействие со своим ребенком, своеобразная «замкнутость» психологического пространства этих взаимоотношений способствуют формированию уникальной среды

материнства, наполненной новыми обязанностями, ответственностью, физическими и эмоциональными нагрузками. Вследствие воздействия множества объективных и субъективных факторов материнства у женщины может накапливаться усталость и изнеможение, что ведет к ее истощению и эмоциональному выгоранию [12, с. 89].

Актуальность исследования. Необходимость сохранения здоровья подрастающих поколений актуализировала проблему психологической помощи семье и главным образом матерям, воспитывающим детей. В настоящее время у российских матерей отмечаются явления деформации ценностей и норм, социальных стереотипов и установок, изменения их функций в отношениях с детьми [1, с. 25]. При изучении детско-родительских отношений внимание исследователей в основном акцентируется на эффективности развития в них личности ребенка, проблемы же матери в данном аспекте изучены недостаточно. Также можно отметить, что феномену материнства в последние десятилетия присущ ряд существенных изменений [10, с. 15], а между тем вопросы, связанные с эмоциональным выгоранием матерей, а тем более многодетных матерей и матерей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), являются сравнительно новым феноменом для исследования. В связи с вышеизложенным особо актуальным представляется изучение взаимосвязи эмоционального выгорания и личностных характеристик многодетных матерей в сравнении с матерями детей с ОВЗ и матерями, имеющими менее трех детей (1–2 ребенка без нарушений в здоровье).

Несмотря на то что феномен эмоционального выгорания в основном связан с различными аспектами профессиональной деятельности человека [3, с. 33; 4, с. 45; 8, с. 44; 9, с. 17; 11, с. 53], между тем ряд исследований показывает, что женщинам-матерям также присуще данное явление. Так, представлены его внешняя и внутренняя картины, описан его компонентный состав (аффективная, конативная, когнитивная и соматическая составляющая) [1, с. 52–55]. Имеются отдельные исследования по выявлению личностных черт матерей, ведущих к их эмоциональному выгоранию, особенностей их отношения к проявлениям данного феномена, представлены обобщенные психологические портреты матерей с различным уровнем эмоционального выгорания [2; 6; 7; 13]. Вопросы взаимосвязи эмоционального выгорания и личностных характеристик многодетных матерей в сравнении с матерями детей с ОВЗ и матерями, имеющими менее трех детей (1–2 детей без нарушений в здоровье), и по сей день остаются неизученными.

Теоретической базой исследования является концепция материнства [10, с. 44–52] и разработки по феномену эмоционального выгорания. Методологическая база исследования представлена общенаучными принципами: развития, системности, детерминизма,

единства сознания и деятельности, а также основными принципами гуманитарного и естественнонаучного подходов в психологии.

В целях проверки теоретических положений изучаемой проблемы взаимосвязи эмоционального выгорания и личностных характеристик многодетных матерей в сравнении с матерями детей с ОВЗ и матерями, имеющими менее трех детей (1–2 ребенка без нарушений в здоровье), было проведено эмпирическое исследование.

Общий объем выборки – 36 человек.

Основой исследования стало предположение о том, что многодетные матери, матери детей с ОВЗ и матери, имеющие менее трех детей, демонстрируют различные уровни эмоционального выгорания, обусловленные их личностными характеристиками. Для выполнения задач исследования важную роль играл тщательный подбор современных психодиагностических методик. Для проверки выдвинутой гипотезы был подобран следующий психодиагностический инструментарий: опросник эмоционального выгорания для матерей Л.А. Базалевой; пятифакторный личностный опросник «Великолепная пятерка», 5PFQ Р. МакКрае и П. Коста в интерпретации А.Б. Хромова; опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса; опросник родительского отношения ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин); методика «Индекс жизненного стиля» (опросник Плутчика-Келлермана–Конте); симптоматический опросник SCL-90-R; опросник перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой). Кроме того, была проведена апробация авторского экспресс-опросника.

Теоретические предположения были отражены в эмпирической части. Рассматривались корреляционные взаимосвязи между исследуемыми показателями (см. таблицу). Нас интересовали взаимосвязи между показателями эмоционального выгорания и личностными особенностями матерей трех категорий.

Корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал следующие статистически значимые взаимосвязи параметров эмоционального выгорания с личностными особенностями матерей и особенностями защитного и совладающего поведения:

1. Результаты экспресс-диагностики эмоционального выгорания достоверно коррелируют с привязанностью ($\rho = 0{,}592$; $p < 0{,}05$), с копинг-стратегией дистанцирования ($\rho = -0{,}619$; $p < 0{,}05$) и поиском социальной поддержки матерей ($\rho = 0{,}621$; $p < 0{,}05$), а также с симбиозом, шкала 3 ОРО ($\rho = -0{,}586$; $p < 0{,}05$) и враждебностью, HOS ($\rho = 0{,}694$; $p < 0{,}05$).

2. Напряжение коррелирует с самоконтролем ($\rho = 0{,}589$; $p < 0{,}05$), с такой копинг-стратегией, как самоконтроль ($\rho = -0{,}647$; $p < 0{,}05$), и отношением родителей к ребенку как к «маленькому неудачнику» ($\rho = 0{,}578$; $p < 0{,}05$).

Корреляционный анализ показателей эмоционального выгорания и личностных особенностей матерей при помощи критерия Спирмена

	Экспресс-опросник	Фаза «Напряжение»	Фаза «Резистенции»	Фаза «Истощения»
«Великолепная пятерка», 5PFQ				
Привязанность	0,592*	–0,027	0,223	0,132
Самоконтроль	0,165	0,589*	0,222	0,368
Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса				
Дистанцирование	–0,619*	–0,434	–0,154	–0,242
Самоконтроль	–0,341	–0,647*	–0,603*	–0,434
Поиск социальной поддержки	0,621*	–0,215	–0,213	–0,208
Принятие ответственности	–0,205	0,132	–0,594*	0,150
Симбиоз	–0,586*	0,239	0,045	0,357
Авторитарная гипер-социализация	–0,151	0,544	0,319	0,605*
«Маленький неудачник»	–0,479	0,578*	0,473	0,526
Методика «Индекс жизненного стиля» (опросник Плутчика-Келлермана–Конте)				
Гиперкомпенсация	–0,504	–0,240	–0,647*	–0,269
Симптоматический опросник SCL-90-R				
HOS (шкала враждебности)	0,694*	0,185	–0,174	0,032
Опросника перфекционизма Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой				
Восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими)	–0,077	0,370	0,000	0,611*

*Корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$

3. Резистенция коррелирует с копинг-стратегиями самоконтроля ($\rho = –0,603$; $p < 0,05$) и планирования решения проблемы ($\rho = –0,594$; $p < 0,05$), а также с гиперкомпенсацией ИЖС 7 ($\rho = –0,647$; $p < 0,05$).

4. Истощение коррелирует с авторитарной гиперсоциализацией ОРО 4 ($\rho = 0,605$; $p < 0,05$) и со шкалой 1 опросника перфекционизма – «восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими)» – ($\rho = 0,611$; $p < 0,05$).

По результатам сравнительного анализа при сравнении независимых групп многодетных матерей (ПММ), матерей детей-инвалидов (ПМДИ) и матерей обычных детей (ПМОД, 1–2 ребенка без нарушений в

здоровье) с использованием критерия *U* Манна–Уитни до воздействия было обнаружено, что группа ПММ по сравнению с группой ПМДИ имеет значимо более высокий уровень по шкалам «Принятие ответственности» (опросник Лазаруса, $U = 1$; $p < 0,05$) и «Завышенные притязания и требования к себе» (опросник перфекционизма, $U = 0$; $p < 0,05$).

Также было обнаружено, что группа ПМДИ по сравнению с ПМОД имеет значимо более высокий уровень по шкалам «Самоконтроль» ($U = 1$; $p < 0,05$), «Устойчивость» ($U = 1$; $p < 0,05$) и «Положительная переоценка» (опросник Лазаруса, $U = 0$; $p < 0,05$), а группа ПМОД – более высокий уровень по шкале «Принятие ответственности» (опросник Лазаруса, $U = 1$; $p < 0,05$).

Обнаружено, что группа ПММ по сравнению с ПМОД имеет значимо более высокий уровень по шкалам «Конфронтационный копинг» ($U = 1$; $p < 0,05$) и «Положительная переоценка» (опросник Лазаруса, $U = 0$; $p < 0,05$), группа ПМОД значимо превосходит группу ПММ по уровню «Резистенция» ($U = 1$; $p < 0,05$).

После воздействия были выявлены достоверные различия между группами ПМДИ и ПММ по шкалам «Отрицание» (ИЖС, $U = 1$; $p < 0,05$), «Рационализация» (ИЖС, $U = 2$; $p < 0,05$), «Шкала фобии» ($U = 0,5$; $p < 0,05$) и по шкале «Поляризованное мышление» ($U = 0$; $p < 0,05$). По всем названным показателям группа ПММ значимо превосходит группу ПМДИ.

При сравнении групп ПМДИ и ПМОД было выявлено, что группа ПМДИ имеет значимо более высокий уровень по шкалам опросника Лазаруса: «Бегство–избегание» ($U = 1$; $p < 0,05$), «Планирование решения проблемы» ($U = 1,5$; $p < 0,05$) и «Положительная переоценка» ($U = 1$; $p < 0,05$), а также по шкале «Маленький неудачник» ОРО ($U = 0$; $p < 0,05$). Группа ПМОД имеет более высокий уровень по шкале враждебности ($U = 0$; $p < 0,05$).

При сравнении групп ПММ и ПМОД было обнаружено одно достоверное различие между сравниваемыми группами: группа ПММ имеет значимо более высокий уровень по шкале «Маленький неудачник» ОРО ($U = 1,5$; $p < 0,05$).

В ходе проведения теоретического исследования по проблеме взаимосвязи эмоционального выгорания и личностных характеристик многодетных матерей в сравнении с матерями детей с ОВЗ и матерями, имеющими менее трех детей, были сделаны следующие выводы.

Феномен эмоционального выгорания представляет собою симптомокомплекс со взаимосвязанными между собой аффективными, конативными, когнитивными и соматическими компонентами. Личностные факторы эмоционального выгорания матерей в диадных отношениях с ребенком проявляются как совокупность личностных черт матери, которые обусловливают повышенную (или сниженную) восприимчивость к нагрузкам материнства и, соответственно, потенциальную опасность возникновения феномена эмоционального

выгорания. В целом данный феномен следует считать личностно обусловленным, так как многочисленные стрессоры материнства приводят женщин к эмоциональному «выгоранию» только при наличии определенных свойственных им личностных факторов.

На основании полученных эмпирических результатов был составлен перечень личностных характеристик матерей указанных трех категорий в контексте их значимости в феномене эмоционального выгорания.

По результатам сравнительного анализа было выявлено, что группа многодетных матерей характеризуется повышенным уровнем принятия ответственности и завышенными притязаниями и требованиями к себе. Для представительниц данной группы характерны такие проявления психической самозащиты, как отрицание и рационализация; в стиле воспитания у них преобладают черты фобии утраты ребенка и отношение к нему как к маленькому неудачнику. Также им присуще поляризованное мышление.

Группе матерей детей с ОВЗ свойственен более высокий уровень самоконтроля, устойчивости и положительной переоценки происходящего. Также они пытаются избежать проблем или планируют их решение заблаговременно. К своим детям, как и представительницы группы многодетных матерей, они относятся как к маленьким неудачникам.

Группе матерей, имеющих менее трех детей (1–2 ребенка без нарушений в здоровье), присуще принятие ответственности и высокий уровень резистенции (устойчивости), а также более высокий уровень по шкале враждебности.

Изучению взаимосвязи эмоционального выгорания и личностных характеристик многодетных матерей в сравнении с матерями детей с ОВЗ и матерями, имеющими менее трех детей (1–2 ребенка без нарушений в здоровье), которые способствуют возникновению явлений эмоционального выгорания у матерей и его последствий, присуща особая актуальность. Ведь только ранняя диагностика эмоционального выгорания может способствовать профилактике его возникновения у матерей, помогая нивелировать данный процесс и способствуя предупреждению не только личностной деформации матерей, но и их детей.

Сама проблема феномена материнского выгорания является чрезвычайно важной, многоплановой и требующей комплексного профессионального изучения, уместить которое в рамки одного эмпирического исследования невозможно.

Для дальнейшего исследования нам интересны проблемы применения системного подхода в работе с женщинами, испытывающими эмоциональное выгорание, расширение применения методик психодиагностического инструментария и приемов психокоррекционной работы (тренинги для матерей всех категорий),

которых мы уже отчасти коснулись в настоящем исследовании.

Полученные эмпирические данные могут быть использованы как в консультативной, так и в коррекционной работе с матерями (например, в направлениях по определению психологических ресурсов с целью личностного роста). Также данные, полученные в настоящей работе, могут применяться при подготовке и чтении курсов по психопрофилактике и психогигиене для матерей в центрах психологической поддержки, женских консультациях, а также на курсах повышения квалификации специалистов, сферой интересов которых является феномен эмоционального выгорания, в учебных и иных учреждениях.

Список литературы

1. Базалева Л.А. Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2010. 159 с.
2. Базалева Л.А. Отношение матери к ребенку в связи с ее эмоциональным выгоранием // Науч.-практ. журн «Гуманизация образования». 2009. № 6. С. 88–93.
3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 2003. 474 с.
4. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 460 с.
5. Допшинская А.А., Баринова О.В. Применение коучинга в работе психолога с многодетными матерями // Технологии здоровьесбережения в безопасной образовательной среде: конвергентный подход: сб. мат. III Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2018. С. 80–82.
6. Ермакова Е.В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 27–39.
7. Кмить К.В., Попов Ю.В. Эмоциональное выгорание, не связанное с профессиональным стрессом // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2013. № 3. С. 3–10.
8. Ковальчук М.А. Синдром эмоционального выгорания в социальных профессиях и способы его профилактики. Ярославль: Изд-во ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА, 2017. 128 с.
9. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. М., 2006. 450 с.
10. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Издательство института психотерапии, 2002. 240 с.
11. Човдырова Г.С., Клименко Т.С. Изучение и ранняя диагностика синдрома эмоционального выгорания (профессионально-психологический аспект) // Современные наукоемкие инновационные технологии: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (3 февраля 2018 г., Уфа): в 2 ч. Ч. 2. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2018. 200 с.

12. Човдырова, Осипова М.И., Клименко Т.С. Психологические свойства, препятствующие эмоциональному выгоранию личности как синдрому развития хронического стресса // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 3(58). С. 88–90.
13. Norberg A.L. Burnout in mothers and fathers of children surviving brain tumour // J. of clinical psychology in medical settings. 2007. V. 14. Is. 2. P. 130–137.

THE RELATIONSHIP OF BURNOUT PERSONAL CHARACTERISTICS OF MOTHERS OF DIFFERENT SOCIAL TYPES

O.V. Barinova[1], A.A. Dopshinskaya[2]

[1]Moscow State University of Psychology and Education
[2]Limited Liability Company «New structure», Moscow

Investigates the problem of the relationship of emotional burnout and personal characteristics of mothers with many children in comparison with mothers of children with disabilities and mothers with less than three children. Were and Methods used: the questionnaire of emotional burnout for mothers L.A. Bazaleva; the five-factor personality questionnaire, «Big five», 5PFQ R. McCrae and P. Costa, in the interpretation A.B. Khromova; of the «Ways of Coping»; the questionnaire of the Lazarus; the questionnaire of the parent relationship (A.Y. Varga, V.V. Stolin); methodology «Index lifestyle» (questionnaire Plutchik-Kellerman – Comte); symptomatic questionnaire SCL-90-R; the questionnaire of perfectionism (N.G. Garanyan, A.B. Kholmogorova), was also conducted testing the author's Express of the questionnaire. The analysis of the levels of emotional burnout due to the personal characteristics of mothers with many children in comparison with mothers of children with disabilities and mothers with less than three children. A list of personal characteristics of mothers of these three categories in the context of their importance in the phenomenon of emotional burnout is compiled.
Keywords: *emotional burnout, motherhood, mothers with many children, personal characteristics.*

Об авторах:

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

ДОПШИНСКАЯ Анна Александровна – психолог, арт-терапевт, персональный коуч, сертифицированный по стандартам ICF, бизнес-тренер, HR-психолог, ООО «Новая структура» (127299, Москва, ул. Клары Цеткин, 7А), e-mail: psy.danna@gmail.com

УДК 159.9: 615.851

САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРАВМЫ ОТНОШЕНИЙ

Ю.В. Лисичкина, О.В. Баринова

Московский государственный психолого-педагогический университет

Исследованы особенности саморегуляции психоэмоционального состояния при психологической травме отношений у мужчин и женщин. Использованы методики «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ», методика оценки переживаний в психотравматической ситуации (шкала ПТС) М.Б. Дорохова. Проведен анализ процессов внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности. Выявлены и проанализированы наиболее значимые переживания при наличии психотравматических ситуаций.

Ключевые слова: *саморегуляция, травма отношений, ресурс, смысл жизни, адаптация*.

В исследовании рассматривается травма отношений, которая наносит вред физическому и психическому здоровью человека. Психологическая травма – это потрясение, которое часто разрушает не только психику человека, но и влечет серьезные психосоматические проблемы. В связи с этим, рассматривая психическую саморегуляцию, важно понимать, что это огромный ресурс человека, при котором можно осознанно и самостоятельно выдвигать задачи и цели и управлять их достижением. Можно моделировать различные условия, программировать, оценивать и корректировать действия и – как следствие – результаты, что очень важно и актуально при психологической травме. Построение динамического взаимодействия с обстоятельствами жизни, стратегии контроля, гибкость и ригидность целеполагания, характер конкретных решений, стратегии будущего – это то, что позволяет пережить травму и выйти из нее.

Организация исследования. В исследовании принимали участие 67 мужчин и женщин в возрасте 35–55 лет. Проведен анализ отечественной и зарубежной литературы по данной проблеме. Изучены основные подходы и методики. В ходе беседы при анализе проблемы выявлены женщины и мужчины с травмой отношений при расставании, а также мужчины и женщины, которые вышли из ситуации расставания без травмы отношений. Участие в исследовании исключительно добровольное.

При изучении особенностей саморегуляции при психологической травме отношений применялись диагностики с использованием батареи тестов: базовый опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ», методика оценки переживаний в

психотравматической ситуации (шкала ПТС) М.Б. Дорохова, опросник посттравматического роста (ОПТР) М.Ш. Магомед-Эминова, тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (2006). Для тщательного изучения проблемы сбор эмпирических данных проводился при помощи бесед, качественного, а также количественного анализа.

Математические методы: описательная статистика, использование критериев Манна–Уитни и Спирмена.

Результаты исследования.

В данном исследовании применялась многошкальная опросная *методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ».* Эта методика направлена на диагностику степени развития осознанной СР, а также ее индивидуальные профили. Основными компонентами этих профилей являются частные регуляторные процессы. Также она дает возможность получать информацию о слабых сторонах характера человека и компенсировать их с помощью осознанной саморегуляции.

Осознанная саморегуляция представляет собой системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей.

В табл. 1 были включены средние арифметические значения по шкалам методики Моросановой. Средние значения являются мерой центральной тенденции, служат для описания склонности всей выборки к тому или иному свойству. Критерии к методике представлены в табл. 2.

Таблица 1

Средние значения данных респондентов по методике Моросановой, баллы

Шкала	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Планирование	1,00	9,00	5,88	2,16
Моделирование	2,00	9,00	5,46	1,99
Программирование	1,00	9,00	5,76	2,01
Оценивание результатов	2,00	9,00	5,79	1,66
Гибкость	0,00	4,00	2,58	1,12
Самостоятельность	0,00	6,00	3,64	1,61
Общий уровень саморегуляции	16,00	39,00	28,97	6,28

Распределение респондентов в зависимости от уровня их саморегуляции показало, что 45 % человек характеризуются средним уровнем общей саморегуляции. Шкала «Общий уровень саморегуляции» оценивает уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции поведения человека.

Таблица 2

Критерии к методике Моросановой [3]

Регуляторная шкала	Уровни, количество баллов		
	Низкий	Средний	Высокий
Планирование	< 3	4–6	> 7
Моделирование	< 3	4–6	> 7
Программирование	< 4	5–7	> 8
Оценивание результатов	< 3	4–6	> 7
Гибкость	< 4	5–7	> 8
Самостоятельность	< 3	4–6	> 7
Общий уровень саморегуляции	< 23	24–32	> 33

Около 22 % респондентов обладают низким уровнем саморегуляции. Такой уровень саморегуляции свидетельствует о несформированной потребности в осознанном планировании и программировании своего поведения. Обычно подобные испытуемые характеризуются тем, что они более зависимы от мнения окружающих и ситуации.

Более 30 % респондентов набрали высокие баллы по шкале «Общая саморегуляции». Такие респонденты отличаются самостоятельностью, гибкостью, адекватностью, осознанностью. Люди с высоким уровнем саморегуляции легче овладевают новыми видами активности, отличаются уверенностью в незнакомых ситуациях.

В целом испытуемые характеризуются средним уровнем значений по шкалам: «Планирование» (5,88 ± 2,16), «Моделирование» (5,46 ± 1,99), «Программирование» (5,76 ± 2,01) и «Оценивание результатов» (5,79 ± 1,66). Меньше всего баллов респонденты набрали по шкале «Гибкость» (2,58 ± 1,12) и «Самостоятельность» (3,64 ± 1,61).

Это говорит о том, что большинство респондентов отличаются невысокой способностью корректировать систему саморегуляции в зависимости от внешних и внутренних условий. Испытуемые с низким уровнем гибкости чувствуют себя неуверенно в незнакомой обстановке, с трудом привыкают к переменам в жизни, не способны адекватно реагировать на ситуации, быстро перестраивать свои действия и поведение.

Респонденты с низким уровнем самостоятельности характеризуются зависимостью от мнения окружающих их людей, несамостоятельностью в разработке плана действий.

Методика Дорохова диагностирует наличие переживаний психотравматических ситуаций (ПТС). ПТС – это критическая ситуация, вызвавшая эмоциональную реакцию переживания, которую испытуемый не может контролировать и справиться с ней самостоятельно (табл. 3).
Среди испытуемых психотравматическую ситуацию (расставание и развод) пережили 97 % респондентов всей выборки. 75 % из них ответили, что у них наблюдалась травма, связанная с двумя видами ПТС

– отношениями и разводом. В основном по методике Дорохова развод описывается как ситуация с разделением имущества или родительских прав вследствие развода. Отношения – ситуации зависимых пренебрежительных авторитарных отношений.

Таблица 3

Средние значения данных респондентов
(Опросник изучения степени травматизации (шкала ПТС) М.Б. Дорохова)

Шкала	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Переживание состояния фрустрации	4,00	15,00	10,91	2,91
Переживание значимости ситуации	3,00	15,00	9,73	3,15
Переживание дефицита поддерживающих отношений	3,00	15,00	8,09	3,09
Переживание длительности ситуации	3,00	15,00	10,58	3,10

Мы видим, что в целом респонденты больше всего переживают состояния фрустрации (10,91 ± 2,91) и длительность ситуации (10,58 ± 3,10). Состояние фрустрации – это состояние, при котором испытуемые не могут самостоятельно справиться с психотравматической составляющей. Длительность ситуации характеризует состояние, при котором нет возможности переосмыслить и закончить непрерывность ПТС.

Однако меньше всего баллов респонденты набрали по шкале «Дефицит поддерживающих отношений» (8,09 ± 3,09). Это говорит о том, что в основном респонденты имеют поддержку иных лиц и менее склонны к переживанию непонимания со стороны окружающих.

Рассмотрим различия в переживании ПТС у мужчин и женщин (табл. 4). Анализ различий показывает, что у женщин значение ценностей «Отношение к другим» (p = 0,007), «Новые возможности» (p = 0,044), Духовные изменения» (p = 0,001), «Повышение ценности к жизни» (p = 0,020) выше, чем у мужчин. Значит, женская выборка характеризуется открытостью по отношению к окружающим людям, готовностью принять от них поддержку и помощь в трудные жизненные моменты.

Таблица 4

Различия между мужчинами и женщинами по методике оценки переживаний и психотравматической ситуации (шкала ПТС) М.Б. Дорохов

Шкалы	Пол	№	Средний ранг	Сумма рангов
Переживание значимости	женский	49	37,05	1815,50
	мужской	18	25,69	462,50
Переживание дефицита поддерживающих отношений	женский	49	30,15	1477,50
	мужской	18	44,47	800,50

Женщины стараются разобраться, осознать происходящее в собственных проблемах. Вместе с тем женщины по-новому рассматривают дальнейшую свою жизнь, ищут лучшие возможности, новые интересы. Таким образом, женщины, поняв ценность своей жизни, активно меняют жизненные приоритеты.

По результатам проведенного исследования особенностей саморегуляции при психологической травме отношений сделаны следующие выводы: по итогам анализа определены уровни саморегуляции в мужской и женской выборках; для женщин характерно, что практически 50 % выборки характеризуются средним уровнем саморегуляции, в то время как мужская часть выборки по среднему уровню саморегуляции составляет всего 28 %. Женщины отличаются более высокими показателями по таким критериям, как планирование, моделирование, программирование и оценивание результатов. Мужчины более склонны к проявлению гибкости и самостоятельности. Установлены различия по значимости переживаний между мужчинами и женщинами. Женская выборка характеризуется активной внутренней работой по преобразованию собственной жизни в позитивную сторону в отличие от мужской выборки. Кроме того, в сложные моменты жизни женщины более эмоциональны и близки с окружающими, легко принимают поддержку со стороны окружающих людей. В ситуации развода женщины дольше испытывают внутренние переживания и ощущение «бесконечности» ситуации.

Несомненно, значимость исследования заключается в получении нами данных, которые позволяют разработать программу психологической помощи лицам, пережившим травму отношений с учетом различий по значимости переживаний у мужчин и женщин, а также взаимосвязи саморегуляции и ценностных жизненных ориентаций. Полученные данные могут использоваться в консультативной и практической деятельности психологами, которым интересна эта проблема. Акцент в работе сделан на то, что осознанная саморегуляция представляет собой системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей [1]. Целенаправленное человеческое действие является, по существу, решением задачи [4].

В ходе исследования сложилось понимание психической саморегуляции как многоуровневой системы, являющейся психологическим инструментом переработки информации для инициации, поддержания и достижения субъектных целей. С помощью этой системы человек мобилизует и координирует свои психологические ресурсы для выдвижения и достижения своей активности [2]. Если

существует ситуация выбора, то снятие неопределенности становится возможным либо средствами внешней регуляции, либо средствами саморегуляции [3].

Исходя из вышесказанного, важно учитывать, что саморегуляция – это механизм, с помощью которого можно самостоятельно, осознанно, с учетом собственных проблем и задач, выдвигать цели и управлять их достижением. При этом можно самостоятельно моделировать условия, программировать их, затем оценивать и корректировать собственные действия, полученные результаты, ведь именно это является основным при выходе из травмы отношений при ее преодолении.

Список литературы

1. Баринова О.В., Джабарова О.Э., Лисичкина Ю.В. Практикум по саморегуляции в обучении: практикум. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. 137 с.
2. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010. 519 с.
3. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито- Центр, 2015. 304 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017. 713 с .: ил.

SELF-REGULATION AS A MECHANISM TO OVERCOME THE TRAUMA OF RELATIONSHIP

Yu.V. Lisichkina, O.V.Barinova

Moscow State University of Psychology and Education

Features of self-regulation of the psychoemotional state at a psychological trauma of the relations at men and women are investigated. Used the methodology «Style of self-regulation of behavior – SMTA», methods of evaluation experiences in Psychotrauma situation (scale PTS) M. B. Dorokhov. The analysis of processes of internal mental activity of the person on initiation, construction, maintenance and management of different types and forms of any activity is carried out. Identified and analyzed the most significant experiences in the presence of psychotraumatic situations.

***Keywords**: self-regulation, trauma of relations, resource, meaning of life, adaptation.*

Об авторах:

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

ЛИСИЧКИНА Юлия Викторовна – психолог, методист факультета повышения квалификации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, Москва, ул. Сретенка, 29), e-mail: yuliyalisichkina@yandex.ru

УДК 159.9: 616.8

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ КАК ОСНОВА ЕГО ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

А.А. Васильева

Городской психолого-педагогический центр
Департамента образования города Москвы

Исследована проблема психического здоровья ребенка с синдромом дефицита внимания, определяется важная роль развития саморегуляции деятельности у ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Использованы методики в качестве инструментария исследования, такие как опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) – детский вариант В.И. Моросановой; тест Тулуз–Пьерона «Диагностика свойств внимания». Проведен анализ статистических данных (коэффициент ранговой корреляции Пирсона), обработка результатов производилась с помощью программы (SPSS Version). Приводятся некоторые приемы и методы организации работы, позволяющие оптимизировать процесс обучения и воспитания. Установлено, что психическое здоровье ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью напрямую зависит от стратегий саморегуляции деятельности.

Ключевые слова: *саморегуляция деятельности, произвольное внимание, синдром дефицита внимания, обучение, психическое здоровье, произвольная саморегуляция.*

Актуальность исследования распространенности синдрома дефицита внимания с гиперактивностью актуальна не только потому, что является одной из современных характеристик состояния здоровья детского организма, но это одна из важнейших психологических проблем цивилизованного мира. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью недостаточно полно усваивают образовательную программу, они не подчиняются общепринятым правилам поведения, с ними чаще происходят различные непредвиденные происшествия.

Также большинство исследователей предполагают генетическую природу синдрома. В семьях детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью нередко имеются близкие родственники, имевшие в дошкольном возрасте аналогичные нарушения. Для выявления наследственной отягощенности необходим длительный и подробный анализ, так как трудности обучения в школе взрослыми людьми сознательно или бессознательно забываются [2]. Наряду с генетическими выделяют семейные, пре- и перинатальные факторы риска развития синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Пре- и

перинатальные факторы риска развития синдрома дефицита внимания включают асфиксию новорожденных, внутриутробную гипоксию плода. Нарушение внимания и явления гиперактивности-импульсивности приводят к тому, что ребенок школьного возраста при нормальном или высоком интеллекте имеет нарушения навыков чтения и письма, не справляется со школьными заданиями, совершает много ошибок в выполненных работах и не склонен прислушиваться к советам взрослых. Такой ребенок представляет большое беспокойство для окружающих его взрослых, часто вмешивается в чужие разговоры, может брать чужие вещи, в большинстве случаев ведет себя совершенно непредсказуемо, на внешние раздражители избыточно реагирует. Также такие дети с трудом адаптируются в коллективе, часто стремятся к лидерству, но не имеют под собой фактического подкрепления. Вступают в конфликты со сверстниками и педагогами, нетерпеливы и импульсивны, что усугубляет проблемы в обучении.

Проблема социальной незрелости, недостаточной сформированности школьной мотивации, позиции ученика проявляется в нарушении у ребенка произвольного внимания, точности выполнения задания и нарушении саморегуляции деятельности.

Возникновение осложнений с концентрацией внимания, а также проявление поведенческого расстройства у детей с синдромом дефицита внимания и гиперреактивностью позволяет рассматривать их в рамках проблемы становления процессов саморегуляции деятельности человека.

Саморегуляция деятельности человека прежде всего определяется стратегическими установками сознания. При несформированности таких стратегий саморегуляции произвольной деятельности, как целеполагание, моделирование, планирование и самоконтроль, ребенок неосознаваемо воспринимает окружающее. Анализируя его произвольную деятельность, мы обнаруживаем следующие основные элементы, определяющее ее содержание: мотивация субъекта, побуждающая его к деятельности; цель, на достижение которой деятельность направлена; план, с помощью которого будет осуществляться деятельность. При этом ребенок должен удерживать цель деятельности, моделировать и формулировать в уме задачу, решение которой приведет его к цели, прогнозировать ее план, выбирать средства для достижения, проверять результаты. Ребенок должен научиться сам преодолевать трудности в работе и доводить дело до конца.

Чтобы сформировать эти навыки, определяющие саморегуляцию деятельности, детям необходимы такие качества, как контроль за произвольностью, то есть внимательность, что, увы, является основной проблемой при синдроме дефицита внимания и гиперактивности [3].

Ребенок, не способный контролировать свою деятельность, то есть осуществлять контроль соответствия результатов своих действий с поставленной целью, с синдромом дефицита внимания и

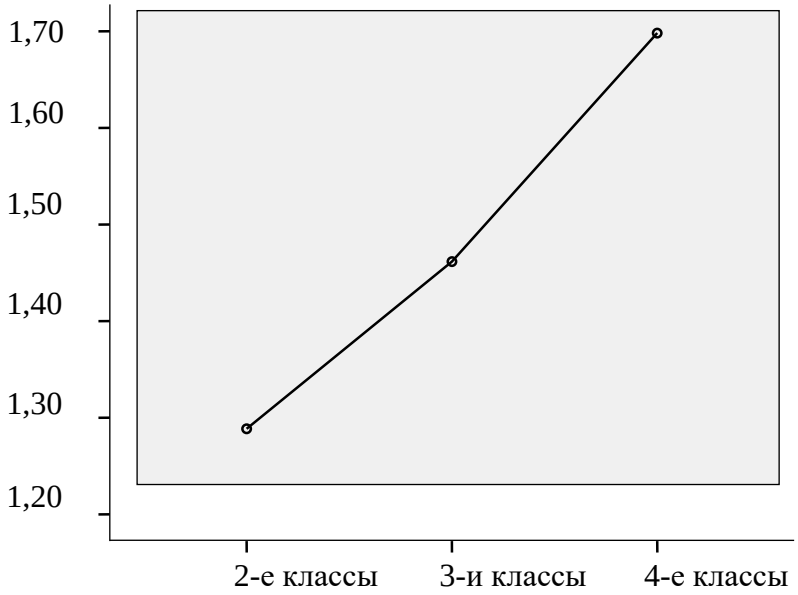
гиперактивностью представляет огромную трудность, опять же, из-за того, что для него вызывает большие затруднения постановка самой цели. Но даже если не было таких трудностей, то несформированность таких стратегий, как моделирование и планирование, мешали бы ребенку достичь намеченного результата. Акцент на развитие произвольной саморегуляции деятельности в структуре данного синдрома принципиально изменяет вектор оказания помощи таким детям.

Помощь таким детям обязательно должна быть комплексной – как диагностической, так и консультативной. Если при этом симптоматика слабо выражена, то вполне достаточно психолого-педагогической коррекции. На данном этапе работы психолог должен вести работу не только с ребенком, но с педагогами и с родителями. Это часто дает хорошие и надежные результаты работы. Чтобы помочь педагогу-психологу оценить уровень развитости в ребенке основных компонентов системы саморегуляции деятельности, нами была разработана методичка «Диагностика уровня развития саморегуляции деятельности и стилевой акцентуации деятельности ребенка». В нее вошли: анкета для учителей «Оценка способности ученика к самоорганизации своей деятельности», ключи к ней, а также интерпретация четырех стилевых акцентуаций саморегуляции произвольной деятельности с рекомендациями по их сопровождению [6]. Исходя из определения саморегуляции произвольной деятельности, под которой понимаются осознанные психические действия, связанные с разрешением задач, стоящих перед ребенком с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, была разработана и реализуется коррекционно-развивающая программа «Золотой ключик».

В данной программе обоснованы методические основы коррекционно-развивающих мероприятий, которые использованы при построении индивидуальных маршрутов психолого-педагогического сопровождения детей с СДВГ. В их основании лежит образовательная программа, где в качестве содержательной формы используется специально организованная игровая эмоционально значимая сюжетно-ролевая деятельность, достаточно продолжительная по времени (около двух месяцев). «В данной программе наряду с восстановлением и развитием внимания одновременно и последовательно формируются основные стратегии саморегуляции произвольной деятельности» [4].

В модуле основных коррекционно-развивающих занятий упражнения и задания для детей были подобраны таким образом, чтобы в ходе их выполнения вектор мыслительного процесса опирался бы на выделение в целевом действии существенного алгоритма. Осуществлялся поиск правил эффективного действия и основных условий, реализующих это правило, то есть того, что определяет не случайное, а осознанное достижение намеченной цели: регулирующая деятельность через конечный результат, который выступает в форме

задания. Полученные данные проанализированы в сравнении с данными диагностики детей, характеризующихся нормой психического развития по показателям психомоторного, интеллектуального, эмоционального, социально-личностного развития в условиях традиционного обучения и воспитания. Предметом особого рассмотрения явились особенности развития центральных сфер психики старших дошкольников и младших школьников с СДВГ (психомоторной, интеллектуальной, эмоциональной, социально-личностной), представленные на рисунке, позволившие выделить наиболее значимые направления для исследования.



Средние показатели интегрированного развития в группах младших школьников с СДВГ 2, 3, 4-х классов обучения

Из представленного графика видно, что в период начального школьного обучения при прохождении детьми коррекционно-развивающей программы значительные изменения происходят между 3-м и 4-м классом. При оценке сбалансированности групп учащихся 2, 3, 4-х классов обучения при помощи критерия Стьюдента выявлены значимые различия (t = 6,726, p = 0,011, $p < 0,05$) между учащимися 3-х и 4-х классов, во втором и третьем классе эти различия не значимы (t = 0,242, p = 0,624, $p > 0,05$). Это выражается в значительном увеличении показателя правильности выполнения диагностических заданий. При наблюдении за детьми были выделены способы выполнения заданий, определяемые как стратегии: синтетическая, аналитическая, фрагментарная. Сравнительный анализ стратегий выполнения заданий до и после проведения коррекционно-развивающего обучения представлен в табл. 1. По результатам, приведенным в табл. 2, видно, что для высокого уровня выполнения заданий характерны синтетический способ выполнения и аналитический, свидетельствующий о сформированности

компонентов интегрированного развития.

Таблица 1

Распределение стратегий выполнения заданий в группах младших школьников с СДВГ, %

Стратегии / Уровни	После проведения коррекционно-развивающего обучения			До проведения коррекционно-развивающего обучения		
	Синтетическая	Аналитическая	Фрагментарная	Синтетическая	Аналитическая	Фрагментарная
Высокий	73,2	50	27,1	0	0	14
Средний	24,4	28,6	66,1	11,8	36,4	54
Низкий	2,4	21,4	6,8	88,2	63,6	32

В основе синтетической и аналитической стратегий выполнения заданий лежит достаточная интериоризованность способов, включенных в сферу представлений и являющихся внутренним регулятором деятельности. В ходе прохождения программы по результатам динамического мониторинга младших школьников была показана степень изменений, которые начинают проявляться и в учебной деятельности детей, переводя их на более высокий уровень функционирования.

Если же у ребенка с самого начала прослеживаются серьезные нарушения и явные признаки школьной дезадаптации, то этой психолого-педагогической помощи недостаточно. Тогда, конечно, целесообразно использовать и методы медикаментозной коррекции. Психическое здоровье отражает способность человека мыслить, принимать целенаправленные решения, уметь выделять главное, находить недостающую информацию. Скорость принятия решений, их правильность, объем, уровень влияют на эффективность жизни человека, его социальную значимость.

Психическое здоровье не только ребенка, но и взрослого человека, проявляется в способности мыслить позитивно и оперативно, в умении адаптироваться в жизни и социуме. Именно поэтому такая черта человеческой деятельности, как произвольная саморегуляция, – это еще одна из слабых сторон ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

Решение проблемы укрепления и сохранения здоровья детей мы видим в использовании направленной коррекции механизмов регуляции личности через обучение детей навыкам произвольной саморегуляции деятельности уже на этапах раннего школьного обучения. Ребенок, который здоров психически, является счастливым, живущим в гармонии с собой, умеющим защититься и не чувствующим дискомфорта внутри своей личности. Такие дети способны чувствовать себя и окружающих людей, так же легко принимают других окружающих людей, отличаются чувством юмора и склонностью к творческой и креативной работе.

Список литературы:

1. Баринова О.В., Мотева Н.В. Практикум по психодиагностике негативных эмоций детей младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие. Тверь: ТвГУ, 2015.
2. Брязгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях. ООО «Психотерапия». М.: 2008.
3. Васильева А.А. Психолого-педагогические условия развития произвольной саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста с СДВГ // Актуальные проблемы психологического знания.2011. №2 (19). С. 50–53.
4. Васильева А.А. Предпосылки к формированию метаинтеллектуальных операций у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью в начальной школе // Психология и социология/ http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2011/Psihologia/8_88011.doc.htm
5. Васильева А.А. Особенности работы школьных психологов и педагогов, обучающих детей 7–10 лет с СДВГ // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 3 (16). С. 51–54.
6. Васильева А.А., Баринова О.В., Смышляева Л.Ю. Организация работы с гиперактивными детьми: единство теории и практики. Тверь: ТвГУ, 2018. 176 с.

SELF-REGULATION OF A CHILD WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AS THE BASIS OF HIS MENTAL HEALTH

A.A.Vasilieva

City psychological and pedagogical center of the Department of education of the city of Moscow

Examines the mental health problem of a child with attention deficit disorder, explores the important role of the development of child self-regulation of attention deficit hyperactivity disorder. Methods were used as research tools, such as the questionnaire «Style of self-regulation of behavior» (SMTA), the children's version of VN Morosanova; Toulouse-Pierre test «Diagnosis of the properties of attention». The analysis of statistical data (Pearson's rank correlation coefficient) was carried out, the results were processed using the program (SPSS Version). Some techniques and methods of work organization are given, which allow optimizing the process of training and education. It has been established that the mental health of a child with attention deficit hyperactivity disorder directly depends on his style of self-regulation of activity.

Keywords: *self-regulation of activity, voluntary attention, attention deficit disorder, education, mental health, voluntary self-regulation.*

Об авторе:

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

УДК 159.937.53

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Н.Б. Карабущенко[1], Е.Ю. Шурупова[2]

[1]Российский университет дружбы народов, г. Москва
[2]Московский педагогический государственный университет

Представлены результаты исследования особенностей временной перспективы личности на начальном этапе поздней взрослости, называемом «третьим возрастом». Три группы респондентов принимали участие в исследовании: неработающие представители данной возрастной группы, а также лица, вовлеченные в разные виды активности – профессиональную и образовательную. Показано, что восприятие временной перспективы в «третьем возрасте» имеет свои особенности и детерминировано активностью личности. Чем в большей степени личность включена в активность (профессиональную или образовательную), тем более сбалансированным представляется ее жизненный путь.

Ключевые слова: *личность «третьего возраста», временная перспектива, активность личности.*

Проблема времени на протяжении всей истории развития человечества привлекает внимание исследователей. Взаимодействие человека со временем является одной из фундаментальных характеристик человеческого опыта, причем как объективного – того, что задается часами и календарем, так и субъективного, связанного с личностными особенностями восприятия временной перспективы. Психологическое время личности не только пронизывает все сферы жизнедеятельности человека, так как и внешние (природные, социальные, экономические и др.), и внутренние (психические) процессы происходят и разворачиваются во времени. Психологическое время может трансформироваться, то замедляясь, то ускоряясь в зависимости от специфики ситуации, окружающей среды, субъективной значимости событий для человека.

Изменения в восприятии времени неизбежно приводят и к изменениям временной перспективы личности. Именно временная перспектива является той системой координат, по отношению к которой человек рассматривает свою жизнь [52, с. 1272]. В конце XIX в. У. Джеймс считал, что с увеличением возраста будущее время воспринимается как более «короткое» [33, с. 499]. Исследования конца XX – начала XXI вв. показали, что с возрастом человек все меньше ориентируется на будущее и в большей степени живет «сегодняшним днем» [15, с. 245; 25, с. 671; 6, с. 23].

Теории временной перспективы

Понятие «временная перспектива» было введено Л. Фрэнком в 1939 году для описания «жизненного пространства» личности, которое включает прошлое, настоящее и будущее. Временная перспектива – это «динамическое базовое свойство человеческого существования. Прошлое и будущее – два аспекта поведения… Будущее детерминируется настоящим, настоящее контролируется прошлым, но прошлое создает то, что будущее накладывает его ценности на настоящее» [28, с. 295]. Именно Л. Франк был одним из первых, кто подчеркивал роль ментальных репрезентаций настоящего прошедшего и будущего в изучении поведения человека.

С точки зрения «событийной концепции психологического времени» рассматривал временную перспективу Курт Левин, который был одним из первых, кто подчеркивал важность изучения временной перспективы в социальных науках [4, с. 268]. Он полагал, что поведение, эмоции и мотивации человека находятся под влиянием временной перспективы. Левин считал, что различная временная перспектива личности возникает потому, что время разного масштаба задано определенными границами психологического поля в данный момент. Человек видит не только свое настоящее, но имеет всегда и определенные ожидания относительно будущего, и воспоминания о своем прошлом. Таким образом, временная перспектива представляет собой совмещение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в плане данного момента. Все части поля, несмотря на их хронологическую разновременность, субъективно переживаются как одновременные и в равной мере определяют поведение человека. [4, с. 319].

Начиная с 70-х гг. прошлого века в психологии формируется устойчивое представление о том, что ментальная репрезентация времени изменяется с возрастом человека. Эти изменения рассматриваются как адаптивный механизм, необходимый личности для того, чтобы справиться с изменяющимися возможностями и ограничениями пожилого возраста.

Проблема адаптации человека ко времени и создания временных условий изучалась Фрейзером [27, с. 149]. Он считал, что времени как такового нет, но то, что происходит во времени, создает временной эффект, который позже превращается во временной диапазон, отражающий жизненный опыт каждого человека. Обычно по мере взросления человека его временные диапазоны становятся шире за счет расширения опыта.

Временную перспективу как личностную черту исследовали Ф. Зимбардо и Дж. Бойд. Она представляет собой своего рода точку отсчета, относительно которой и с позиции которой человек воспринимает и оценивает свое прошлое, настоящее и будущее тем или иным способом, что позволяет ему придать смысл и связанность прожитому опыту. Авторы предполагают, что представление о самом себе, о мире, о

взаимоотношениях с другими находятся под влиянием когнитивных процессов, связанных с временной перспективой. Мы учимся относить личный и социальный опыт к прошлому, настоящему или будущему, и именно это помогает нам устанавливать порядок, связь и смысл явлений. Три времени – прошедшее, настоящее, будущее – используются для целей кодирования, хранения и воспроизведения опыта, а также для формирования ожиданий, целей, прогнозирования случайных событий и построения возможных сценариев [52, с. 1273; 3, с. 67; 7, с. 21].

Формирование временной перспективы происходит под влиянием таких факторов, как культура, религия, социальный класс, образование, семейное воспитание и возраст. «Так как влияние временной перспективы является таким важным в человеческой жизни и она детерминирована таким большим количеством факторов, то люди редко осознают ее практически незаметное действие или "смещающую силу"» [52, с. 1272].

В соответствии со взглядами Ф. Зимбардо, каждому человеку свойственно фиксироваться по большей части на одном из времен, что приводит к формированию временного «пристрастия», или «предубеждения». Если это «пристрастие» проявляется хронически, то оно становится личностной диспозицией, то есть временная перспектива рассматривается как черта личности. Более того, Ф. Зимбардо и Дж. Бойд считают, что когда доминирует одно из времён, то происходят так называемые «смещения временной перспективы» и время становится дисфункциональным. И напротив, «сбалансированная временная перспектива» обеспечивает гибкость переключения между различными временами в зависимости от ситуации, потребности и цели человека [52, с. 1274; 3, с. 81].

Временная перспектива и субъективное благополучие личности

В настоящее время существует несколько теоретических подходов относительно временной перспективы и старения [52, с. 1284; 13, с. 107]. Однако наиболее популярной является теория социо-эмоциональной селективности [19, с. 167; 20, с. 1913].

В соответствии с этой теорией, субъективное ощущение – сколько времени осталось в жизни – определяет приоритет целей. В случае если время впереди еще кажется бесконечным, как это бывает в юности, то приоритетными для человек являются цели, связанные с приобретения новой информации, человек ищет нового опыта или расширения социальных сетей. Однако с возрастом люди воспринимают свое будущее как более ограниченное во времени, их мотивационный фокус смещается в сторону эго. Человек стремится чувствовать себя хорошо и получать эмоциональное наслаждение в жизни. Аналогично в рамках концепции социоэмоциональной селективности Brandtstädter и его коллеги также считают, что с возрастом и уменьшением временной перспективы внутренние ценности начинают преобладать над внешними, направленными на будущие цели [14, с. 161].

Исследования показали, что ограничение времени будущего, а не собственно возраст, заставляет человека опираться на эмоционально близких партнеров [31, с. 599; 38, с. 133]; прощать [8, с. 1140]; суждения и решения пожилых, как правило, основаны на эмоциях [40, с. 845]; они больше уделяют внимания и лучше запоминают положительно окрашенную информацию [9, с. 879; 36, с. 210]. В других исследованиях показано [19, с. 169], что примерно к 60 годам человек перестает ориентироваться на будущие возможности, в большей степени начинает ощущать ограниченность времени.

Восприятие временной перспективы может быть предиктором таких возрастных процессов, как социальные предпочтения, психологическое благополучие и сохранение здоровья. При этом ограничение будущего временного ресурса приводит к более низкой удовлетворенности жизнью, снижает внутреннее ощущение того, что цели жизни достигнуты, человек в меньшей степени удовлетворен настоящим, нарастают синдромы депрессии [37, с. 1477]. Показано, что ориентация на будущее связана с меньшей фиксацией на негативных событиях, если же «уменьшалось» прошлое – то это приводило к снижению уровня субъективного благополучия.

Ориентация на прошлое. Как показала Е. Казакина в своем исследовании респондентов в возрасте от 65 лет и старше, существуют статистически значимые связи между позитивным прошлым и удовлетворенностью жизнью и позитивным настоящим и положительными эмоциональными состояниями [35, с. 79]. Этот результат имеет большое значение, так как позволяет предположить, что удовлетворенность жизнью зависит в основном от позитивных взглядов на прошлое.

На выборке респондентов в возрасте от 16 до 83 лет было показано, что положительное отношение к прошлому взаимосвязано с субъективным ощущением счастья [24, с. 56]. Полученный результат свидетельствует о том, что чем более позитивно человек оценивает свое прошлое, тем более он счастлив в своей жизни в настоящем.

Исследования по изучению влияния содержания воспоминаний на адаптацию в старости (на примере автобиографических воспоминаний) показали, что позитивные осмысленные взгляды на прошлое связаны с благополучием и психологическим здоровьем личности. Для таких лиц характерна более высокая удовлетворенность жизнью, снижение депрессивных и тревожных симптомов, они в меньшей степени ощущают безнадежность [17, с. 268; 18, с. 297; 29, с. 31; 44, с. 576; 45, с. 275; 49, с. 718]. Навязчивые, или эскапистские, воспоминания, сходные с негативным отношением к прошлому, связаны с психологическим стрессом, депрессией и тревожностью [22, с. 92], а также с более низкой удовлетворенностью жизнью [16, с. 241].

Ориентация на настоящее. Такие исследователи, как А. Маслоу

[41, с. 311] и М. Чиксентмихайи [21, с. 201] предположили, что фокус на настоящем с акцентом на «здесь и сейчас» является благоприятным для формирования ощущения психологического благополучия. Исследования Нурми и др. показали, что ориентация на настоящее позитивно связана с оптимизмом [42, с. 195]. В исследовании Леннигса, проведенном с группой пожилых респондентов в возрасте 57–95 лет, показано, что в целом старые люди ориентированы на настоящее и стараются избегать прошлого. При этом было выявлено, что для более «молодой» части выборки (моложе 75 лет) оптимизм положительно коррелировал с удовлетворенностью жизнью, в то время как в более старшем сегменте (старше 75 лет) оптимизм и удовлетворенность связаны друг с другом отрицательно. Таким образом, по мере старения люди оказываются менее удовлетворенными своей жизнью, при этом уровень их оптимизма возрастает [39, с. 176].

Полученный результат показывает, что для старшего поколения, ориентированного на настоящее, можно наблюдать связь между ориентацией на будущее и позитивными эмоциями, но при этом не обязательно будет наблюдаться связь с удовлетворенностью жизнью. Дрейк и его сотрудники обнаружили значимую связь между *гедонистическим настоящим* (измеренным «Опросником временной перспективы» Ф. Зимбардо) и субъективным счастьем [24, с. 57]. *Фаталистическое настоящее*, отражающее беспомощное, безнадежное, отношение к жизни и к будущему, связано с агрессией, тревожностью и депрессией [3, с. 289; 11, с. 71; 12, с. 170; 52, с. 1281; 53, с. 62].

Ориентация на будущее. В большом количестве исследований было показано, что позитивное отношение к будущему в старости связано с различными индикаторами субъективного благополучия. Так, Ф. Зимбардо и Дж. Бойд предположили, что при ориентации старых людей на будущее для них будут характерны трансцендентные взгляды, которые отражают их сосредоточенность на будущем, которое распространяется за пределы смерти [3, с. 334]. В ряде исследований оказалось, что, по сравнению с молодыми людьми, старики чаще думают о своей смерти, тогда как, в отличие от старых людей, мысли о смерти вызывают у молодых больший страх, чем у пожилых [23, с. 13]. Другие исследователи обнаружили, что выстраивание будущих перспектив важно для пожилых людей, если оно сочетается с другими временными ориентациями [46, с. 612; 48, с. 181].

Изучение ориентаций на будущее у пожилых людей, проживающих в домах престарелых, показало, что если им предоставлялась возможность участвовать в планировании будущих событий (таких как график просмотра фильмов или часов посещения близкими и родственниками), то у них повышалось ощущение контроля за собственной жизни, при этом улучшались показатели физического и

психологического здоровья [32, с. 1040; 30, с. 97; 47, с. 264].

Залески с коллегами пришли к выводу, что ориентация на будущее положительно связана почти со всеми аспектами благополучия, такими как осмысленность жизни, социальная эффективность и настойчивость [51, с. 64]. В работе Петерсона показано, что ориентация на будущее может быть связана с двумя полюсами: оптимизмом и пессимизмом [43, с. 48]. В исследовании Л.И. Микеладзе показано, что высокий уровень ориентации на будущее связан с низким уровнем негативных эмоций [5, с. 183]. Е. Казакина рассматривает положительную ориентацию на будущее как основу личностного оптимизма и ожидания позитивных изменений в будущем [35, с. 82]. Более того, ориентация на будущее является основой благополучия и позитивного функционирования в старости [34, с. 456].

Таким образом, многочисленные исследования показали, что пожилому человеку свойственна фиксация на определенном времени своей жизни. Положительное отношение к своему прошлому определяет удовлетворенность жизнью в настоящем. Отношение к настоящему будет определять удовлетворенность жизнью – высокую при положительном восприятии настоящего и низкую, со склонностью к депрессии и агрессивности, при восприятии собственного настоящего как безнадежного, бесперспективного. Позитивное отношение к будущему определяет уровень психологического благополучия личности и эффективность его функционирования в социуме.

Многочисленные исследования показывают, что с возрастом происходит уменьшение времени будущего, что приводит к смещению временной перспективы, что неизбежно отражается как на психологическом, так и соматическом статусе пожилых. Несмотря на достаточное количество исследований особенностей восприятия временной перспективы пожилыми лицами, до сих пор практически не исследованной областью является изучение особенностей временной перспективы личности в контексте ее активности на начальном этапе поздней взрослости.

Понятие «третий возраст» является относительно новым в психологии. Оно появилось в самом конце XX в., его выделение связано с расширением границ продуктивного периода в жизни человека и хронологически приходится на начальный этап поздней взрослости. «Третий возраст» – это период в жизни личности, когда, с одной стороны, решены социальные задачи, связанные с образованием семьи и построением карьеры, а с другой – не пришло время старости и немощи [50, с. 59]. Возникновение «третьего возраста» как определенного периода в жизни личности связано с изменениями в социуме на макроуровне и приводит к изменениям на микроуровне – на уровне индивида. Для этого возраста характерна также большая вариативность индивидуальных жизненных путей. В этом возрасте человек может

самостоятельно, независимо от требований социума, выбирать виды собственной активности: можно продолжить трудовую деятельность, можно выйти на пенсию и заниматься любимым делом, можно выбрать пассивную стратегию дожития, можно выбрать активную стратегию и заниматься личностным развитием.

Целью данного исследования стало изучение особенностей временной перспективы личности на начальном этапе поздней взрослости, называемом «третьим возрастом». При этом особое внимание уделялось особенностям временной перспективы лиц «третьего возраста», выбравших активную и пассивную стратегии проживания данного возрастного периода.

Методика

Участники исследования

Все участники на момент исследования достигли нижней границы «третьего возраста» и имели возможность получать пенсию по старости или по выслуге лет. В исследовании принимало участие три группы представителей «третьего возраста»: неработающие пенсионеры (40 человек); работающие пенсионеры (30 человек); обучающиеся по программе профессиональной переподготовки «Практическая психология» (21 человек). Данная группа испытуемых представляла особый интерес, программа обучения лиц «третьего возраста» длилась уже два года на момент проведения исследования. Предыдущие исследования показали значимые сдвиги в когнитивной, эмоциональной и ценностной сферах слушателей программы [2, с. 132; 10, с. 26]. Однако особенности их временной перспективы не изучались. Всего в исследовании приняло участие 96 человек в возрасте от 57 до 76 лет.

Методики исследования

В исследовании использовались две методики на изучение временной перспективы: графический тест Т. Коттла и «Опросник временной перспективы» (ZTPI) Ф. Зимбардо в адаптации О. Митиной и А. Сырцовой.

Процедура

Всем участникам исследования предлагалось заполнить бланковый тест временной перспективы Ф. Зимбардо и оценить степень согласия с утверждениями по 5-бальной шкале.

При выполнении графического теста Коттла испытуемым предлагалась следующая инструкция: *«С помощью трех кругов попробуйте изобразить на бумаге свои представления о Вашем прошлом, настоящем и будущем. По Вашему усмотрению круги на листе могут быть где и как угодно и иметь различную величину. Одним словом, расположите круги так, чтобы они выражали Ваши переживания, связи Вашего личного прошлого, настоящего и будущего. Обозначьте, какой круг чему соответствует»*.

Результаты и их обсуждение

По результатам выполнения теста Ф. Зимбардо для каждой из групп был построен профиль временной перспективы. Так как количество пунктов теста для разных шкал неодинаково, то в качестве показателя использовался средний балл по шкале. Соответствующие профили представлены на рис. 1.

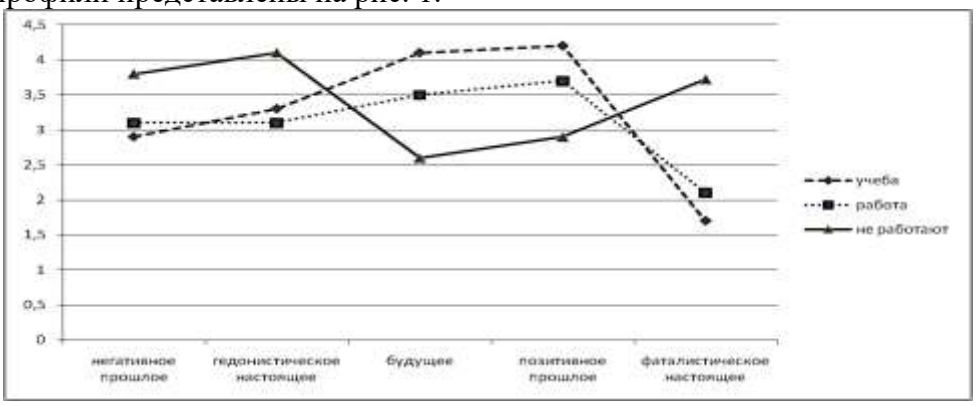


Рис. 1. Профили временной перспективы.

Из рис. 1 явно следует, что профили временных перспектив участников различны. При этом временная перспектива лиц, не работающих, значимо отличается от временных перспектив лиц, активно включенных в один из видов активности (трудовая или образовательная).

Неработающие участники исследования в большей степени ориентированы на негативное прошлое, то есть для них прошлое больше связано с негативным, чем с позитивным. Для них характерно постоянное чувство вины, память о прошлых ошибках, они часто испытывают депрессию. Всегда помнят о чем-то плохом, что им сделали другие люди, и постоянно хотят отплатить и отомстить. Они практически не ориентированы на будущее. Для таких лиц, как правило, характерны беспокойство, тревога, переживания, социальная изолированность, постоянное соперничество, постоянная демонстрация своих возможностей. Их высокая ориентированность на гедонистическое настоящее позволяет предположить, что они не контролируют свое поведение, которое, как правило, спонтанно. Не стремятся к последовательности действий, не контролируют свои импульсы, им не свойственна добросовестность, и они недостаточно стабильны в эмоциях. Их легко рассердить. В целом особенности их временной перспективы отражают практическое отсутствие ориентации на будущее, отношение к своему прошлому как к негативному не позволяет им использовать свое прошлое как ресурс для адаптации и преодоления особенностей пожилого возраста.

Что касается результатов графического теста Коттла, то типичный рисунок представителей этой группы представлен на рис. 2.

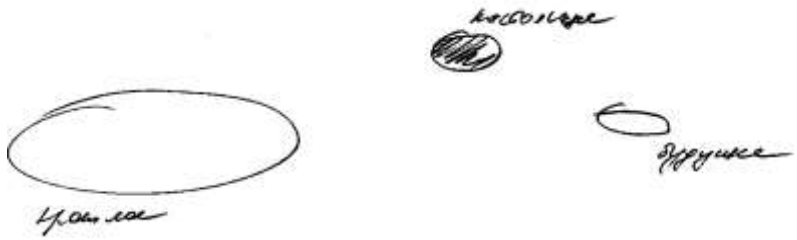


Рис. 2. Типичный рисунок временной перспективы представителя группы неработающих лиц «третьего возраста».

Рис. 2 подтверждает и уточняет результаты теста Ф. Зимбардо. У неработающих лиц «третьего возраста» полностью отсутствует связанность временных зон; они живут прошлым и при этом прошлое для них негативно. Настоящее нерадостно и – более того – тревожно (штриховка на рисунке). Будущее неопределенно.

Профили временных перспектив для лиц «третьего возраста», занятых трудовой или образовательной активностью, достаточно похожи, между ними нет статистически значимых различий. Значимые различия наблюдаются только в восприятии будущего и более положительном отношении к прошлому. Прошлое для этих участников исследования положительно, им свойственны дружелюбность, высокий уровень психологического благополучия, они эмоционально стабильны, с хорошо сформированной Я-концепцией. В настоящем они общительны, имеют широкий круг социальных контактов, энергичны, для них характерно стремление к новым впечатлениям. Высокая ориентация на будущее говорит об их достаточно высоком уровне субъективного благополучия: они последовательны в своих действиях, добросовестны, не испытывают депрессии.

Уточнить различия в восприятии временной перспективы позволяют результаты выполнения графического теста (рис. 3а, 3б).



а *б*

Рис. 3. Типичные рисунки временной перспективы представителей групп, включенных в один из видов активности: а – работающий представитель «третьего возраста»; б – обучающийся представитель «третьего» возраста».

Для работающих лиц «третьего возраста» (см. рис. 3а) все три зоны равноценны, при этом степень связанности разная: настоящее с будущим связано в большей степени, чем с прошлым. Учитывая особенности пройденного жизненного пути этих лиц (смена общественно-экономической формации, переоценка и формирование новых ценностей), данный результат можно признать вполне

естественным и закономерным. Восприятие своего прошлого как положительного обеспечивает личности ресурс для успешного функционирования в настоящем и направленности на будущее. Степень связанности настоящего с будущим достаточно высокая, что отражает видение перспективы и отсутствие угрозы с той стороны.

Временная перспектива обучающихся лиц «третьего возраста» отражает преобладание настоящего, при этом степень связанности всех временных диапазонов одинакова и высока, что отражает высокую степень интеграции личности.

Заключение

Проведенное исследование позволяет говорить о взаимосвязи восприятия временной перспективы лиц «третьего возраста» и их образа жизни. В исследовании участвовали неработающие представители группы лиц «третьего возраста», а также их ровесники, вовлеченные в разные виды активности.

Если интерпретировать полученные результаты с точки зрения эпигенетической теории развития личности Э. Эриксона, то все участники исследования находятся на одной стадии психосоциального развития, когда «основная работа» жизни закончилась и для человека наступает время размышлений [26, с. 135]. Однако с точки зрения концепции «третьего возраста» как отдельного периода в жизни личности, которая возникла после ухода из жизни Э. Эриксона, период «третьего возраста» характеризуется продолжающейся активностью личности, обладает большой индивидуальной вариативностью, и психологические особенности этого возрастного периода требуют детального изучения. Так, например, М.К. Бейтсон предлагает дополнить периодизацию Э. Эриксона периодом «второй зрелости», или возрастом «активной мудрости», в котором перед человеком стоят задачи принятия происходящих изменений, выстраивания близких отношений на новом витке, вопросы социальной активности, производительности, а основной психосоциальный конфликт будет разворачиваться между вовлеченностью и отстраненностью [1, с. 97].

В проведенном исследовании показано, что особенности восприятия временной перспективы личностью «третьего возраста» детерминированы ее жизненной стратегией. Специфика временных перспектив лиц «третьего возраста», вовлеченных в разные виды активности, позволяет отнести представителей этих групп к лицам, субъективно удовлетворенным пройденным жизненным путем, при этом обучение в «третьем возрасте» предполагает больший сдвиг в сторону личностной интеграции и в конечном счете – к мудрости.

Восприятие временной перспективы неработающими представителями данной группы отражает их низкий уровень удовлетворенности, отсутствие перспектив и в конечно счете наличие глубокого личностного конфликта.

Таким образом, проведенное исследование убедительно показало

детерминированность временной перспективы активностью личности в «третьем возрасте». Показано, что восприятие прошлого, настоящего и будущего и отношение к этим этапам жизненного пути связаны с типом активности личности. Чем в большей степени личность включена в активность (профессиональную или образовательную), тем более сбалансированным представляется ее жизненный путь, и, соответственно, исходя из теоретических взглядов современной психологии, тем в большей степени личность будет удовлетворена своей жизнью.

Список литературы

1. Бейтсон М.К. Возраст активной мудрости. Будущее, которое мы сочиняем. М.: Карьера-Пресс, 2013. 352 с.
2. Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю. Динамика представлений о своих возможностях лиц «третьего» возраста в процессе обучения. // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сб. науч. тр. участников II Междунар. науч.-практ. конф. Москва, РУДН, 23-24 апреля 2015 г. / под общ. ред. Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой. М.: Изд-во РУДН, 2015. С.129–134.
3. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
4. Левин К. Динамическая психология: Избр. тр. / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2001. 572 с.
5. Микеладзе Л. И. Временная перспектива при нормальном и патологическом старении: теория витаукта. // Вестн. С-Пб. ун-та. Сер. 16. Психология. Педагогика, 2016. Вып. 3. С. 178–190.
6. Овчинникова Ю.Г., Яксина И.А. Временная перспектива и кризисы зрелости. // Психология зрелости и старения, 2009. № 3. С. 13–26.
7. Сырцова А., Митина О.В., Бойд Дж., Давыдова И.С., Зимбардо Ф., Непряхо Т.Л., Никитина Е.А., Семенова Н.С., Фьёлен Н., Ясная В.А. Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZTPI). // Культурно-историческая психология, 2007. №4. С.19–31.
8. Allemand M. Age differences in forgiveness: the role of future time perspective. // J. of research in personality, 2008. 42 (5). pp. 1137–1147.
9. Barber S.J., Opitz P.C., Martins B., Sakaki M., Mather M. Thinking about a limited future enhances the positivity of younger and older adults' recall: Support for socioemotional selectivity theory. // Memory and cognition, 2016. 44 (6). pp. 869–882.
10. Belovol E., Shurupova E. Influence of third age person's education on cognitive aging and psychological well-being. // European J. of Social Sciences. Education and Research, 2017. V. 10, №. 1. P. 22–29.
11. Boniwell I. Beyond time management: How the latest research on time perspective and perceived time use can assist clients with time-related concerns. //. International J. of Evidence Based Coaching and Mentoring, 2005. №3. P. 61–74.
12. Boniwell I., Zimbardo P.G. Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. In P.A. Linley, S. Joseph (Eds.). Positive psychology in practice. New Jersey: John Wiley & Sons, 2004. P. 165–179.
13. Brandtstädter J., Rothermund K. Intentionality and time in human development and aging: Compensation and goal adjustment in changing developmental contexts. In U.M. Staudinger, U. Lindenberger (Eds.), Understanding human development: Dialogues with life-span psychology. 2003. P. 105–124.
14. Brandtstädter J., Rothermund K., Kranz D., Kühn W. Final decentrations: Personal goals, rationality perspectives, and the awareness of life's finitude. // European Psychologist,

2010. № 15. P. 152–163.
15. Cameron P., Desai K. G., Bahador D., Dremel G. Temporality across the life-span. // International J. of Aging and Human Development, 1977–1978. № 8. P. 229–259.
16. Cappeliez P., O'Rourke N. Empirical validation of a model of reminiscence and health in later life. // The J. of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 2006. № 61. P. 237–244.
17. Cappeliez P., Guindon M., Robitaille A. Functions of reminiscence and emotional regulation among older adults. // J. of Aging Studies, 2008. № 22. P. 266–272.
18. Cappeliez P., O'Rourke N., Chaudhury H. Functions of reminiscence and mental health in later life. // Aging & Mental Health, 2005. № 9. P. 295–301.
19. Carstensen L. L., Isaacowitz D. M., Charles S. T. Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. // American Psychologist, 1999. № 54. P.165–181.
20. Carstensen L. L. The influence of a sense of time on human development. // Science, 2006. № 312. P. 1913–1915.
21. Csikszentmihalyi M. Flow: The psychology of happiness. Sydney: Random House, 1992. 320 p.
22. Cully J.A., La Voie D., Gfeller J.D. Reminiscence, personality, and psychological functioning in older adults. // Gerontologist, 2001. № 41. P. 89–95.
23. De Raedt R., Van der Speeten N. Discrepancies between direct and indirect measures of death anxiety disappear in old age. // Depression and Anxiety, 2008. № 25. P. E11–E17.
24. Drake L., Duncan E., Sutherland F., Abernethy C., Henry C. Time perspective and correlates of well-being. // Time & Society, 2008. № 17. P. 46–61.
25. Ebner N. C., Freund A. M., Baltes P. B. Developmental changes in personal goal orientation from young to late adulthood: From striving for gains to maintenance and prevention of losses. // Psychology and Aging, 2006. № 21. P. 664–678.
26. Erikson E.H., Erikson J.M., Kivnick H.Q. Vital Involvement in Old Age: the experience of old age in our time. New York: W. W. Norton & Company; Reissue ed. edition, 1994. 352 p.
27. Fraisse P. The psychology of time. New York: Harper, 1963. 343 p.
28. Frank L.K. Time perspectives. // J. of Social Philosophy, 1939. № 4. P. 293–312.
29. Fry P.S. Structured and unstructured reminiscence training and depression among the elderly. // Clinical Gerontologist, 1983. № 1. P. 15–37.
30. Fry P.S. The person-environment congruence model: Implications and applications for adjustment counselling with older adults. // International J. for the Advancement of Counselling, 1990. № 13. P. 87–106.
31. Fung H.H., Carstensen L.L., Lutz M.A. Influence of time on social preferences: Implications for life-span development. // Psychology and Aging, 1999. № 14. P. 595–604.
32. Heckhausen J., Schul, R. A life span theory of control. // Psychological Review, 1995. 102. pp. 284–2003.
33. James W. The principles of psychology. T. 1. New York, NY: Dover Publications, 1950. 708 p.
34. Kahana E., Kahana,B., Zhang J. Motivational antecedents of preventive proactivity in late life: linking future orientation and exercise. // Motivation and Emotion, 2005. № 29. P. 443–464.
35. Kazakina E. Time perspective of older adults: Research and clinical practice. / In International studies in time perspective. Eds.: M. P. Paixão, J. T. da Silva, V. Ortuño, P. Cordeiro. Impresa da Universidade de Coimbra, 2013. P. 71–86.
36. Kennedy Q., Mather M., Carstensen L.L. The role of motivation in the age-related positivity effect in autobiographical memory. // Psychol Sci, 2004. № 15(3). P. 208–214.
37. Kotter-Grühn D., Neupert S. D., Stephan Y. Feeling Old Today? Daily Health, Stressors, and Affect Explain Day-to-Day Variability in Subjective Age. // Psychology and Health. 2015. V. 30 (12). P. 1470–1485.
38. Lang F.R., Carstensen L.L. Time counts: Future time perspective, goals and social relationships. // Psychology and Aging, 2002. № 17. P.125–139.
39. Lennings C.J. Optimism, satisfaction and time perspective in the elderly. // International J. of Aging and Human Development, 2000. № 51. P. 167–181.

40. Löckenhoff C.E., Maresca S.N., Reed A.E. Who saves the best for last? Age differences in decisions about affective sequences. // Psychology and Aging, 2012. № 27. P. 840–848.
41. Maslow A.H. The farther reaches of human nature. New York: McGraw-Hill, 1971. 432 p.
42. Nurmi J-E., Pulliainen H., Salmela-Aro K. Age differences in adult's control beliefs related to life goals and concerns. // Psychology and Ageing, 1992. № 7. P. 194–196.
43. Peterson C. The future of optimism. // American Psychologist, 2000. № 55. pp. 44–55.
44. Pot A.M., Bohlmeijer E.T., Onrust S., Melenhorst A.S., Veerbeek M., De Vries W. The impact of life review on depression in older adults: A randomized controlled trial. // International Psychogeriatrics, 2010. № 22. P. 572–581.
45. Serrano J.P., Latorre J.M., Gatz M., Montanes J. Life review therapy using autobiographical retrieval practice for older adults with depressive symptomatology. // Psychology and Aging, 2004. № 19. P. 272–277.
46. Shifflett P.A. Future time perspective, past experiences, and negotiation of food use among the aged. // The Gerontologist, 1987. № 27. P. 611–615.
47. Shmotkin D., Eyal N. Psychological time in later life: Implications for counseling. // J. of Counseling and Development, 2003. 81. P. 259–267.
48. Spence D. The role of futurity in aging adaptation. // Gerontologist, 1968. № 9. P. 180–183.
49. Westerhof G.J., Bohlmeijer E., Webster J.D. Reminiscence and mental health: A review of recent progress in theory, research and interventions. // Ageing & Society, 2010. №30. P. 697–721.
50. Wink P., James J. B. The life course perspective on life in the post-retirement period. In Mo Wang (Ed.), The Oxford Handbook on Retirement. New York, NY: Oxford University Press, 2013. P. 59–72.
51. Zaleski Z., Cycon A., Kurc A. Future time perspective and subjective well-being in adolescent samples. In P. Schmuck, K. M. Sheldon (Eds.), Life goals and well-being: towards a positive psychology of human striving. Goettingen: Hogrefe & Huber, 2001. P. 58–67.
52. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. // J. of Personality and Social Psychology, 1999. 77. pp. 1271–1288.
53. Zimbardo P.G. Just think about it: Time to take our time. // Psychology Today, 2002. 35. p. 62.

PECULIARITIES OF TIME PERSPECTIVE IN LATE ADULTHOOD)

N.B. Karabushenko[1], E.Y. Shurupova[2]

[1]Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
[2]Moscow Pedagogical State University

The article is devoted to time perspective study in third age persons. Three groups of respondents participated in the article: who are on pension and do not work; those who continue their professional activity and persons who participated in educational project. The results have shown that perception of time perspective in the third age have its own peculiarities and is determined by person's activity: the more person is active (profession or learning) the more balanced is his/her life path.
Keywords: *third age person, time perspective, person's activity.*

Об авторах:

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

ШУРУПОВА Елена Юрьевна – преподаватель кафедры психологии развития личности, Московский педагогический государственный университет, (119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1), e-mail: shurupovaelena@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

УДК-159.9, 328.185

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ КОРРУПЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

Д.В. Александров[1], В.В. Копылов[1], О.А. Копылова[2]

[1]Тверской филиал ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя»,
[2]Тверской филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Обоснована идея повышения эффективности противодействия коррупции в органах государственной и муниципальной власти посредством реализации психолого-акмеологического сопровождения профессиональной деятельности и перспективы внедрения в деятельность психологов кадровых служб в этих структурах методов антикоррупционной диагностики всех категорий служащих. Рассмотрена возможность психодиагностического тестирования в процессе аттестации действующих служащих и на этапе отбора кандидатов на государственную и муниципальную службу, а также обеспечение психолого-акмеологического сопровождения государственных гражданских служащих для формирования антикоррупционного поведения на протяжении всего периода их профессиональной деятельности.

***Ключевые слова**: психолого-акмеологическое сопровождение, устойчивое антикоррупционное поведение, государственная гражданская и муниципальная служба, кадровая работа в органах власти, психодиагностическое тестирование.*

Сегодня коррупция для нашего государства является основным источником проблем, порождающих многочисленные негативные экономические и социальные последствия. По сути, это преступление против конституционного строя, государственного управления, государственной службы. В последнее десятилетие руководством страны приняты федеральные законы, программы, Указом президента утвержден «Национальный план противодействия коррупции на 2018–2020 годы» [1], предусматривающий комплекс мер, направленных на повышение эффективности деятельности по профилактике коррупции. Несмотря на это, за 2017 г. «Россия набрала 29 баллов из 100 и заняла 135-е место из 180» – именно таков индекс восприятия коррупции (ИВК, Corruption-perceptionindex). Такие данные опубликованы международным движением Transparency International [6]. По статистическим данным Следственного комитета РФ, 1-е место по преступлениям коррупционной направленности

занимают сотрудники органов внутренних дел (845 чел.), на 2-м месте – должностные лица государственных и муниципальных организаций (571 чел.), на 3-м месте – должностные лица органов местного самоуправления (529 чел.), далее – военнослужащие (490 чел.), работники Минюста России (360 чел.), в т. ч. ФСИН (203 чел.), ФССП (145 чел.), работники образования и науки (277 чел.), работники здравоохранения (221 чел.). Кроме того, фигурантами дел о коррупции стали 71 сотрудник таможни, 38 работников Минприроды России, 34 сотрудника МЧС России. Возраст фигурантов дел – 35–55 лет. Это возрастной период, когда могут наиболее полно раскрыться все показатели профессиональной деятельности и личностного роста служащих органов власти.

Вышеприведенные статистические данные наглядно показывают, что реализуемые государством меры по противодействию, профилактике коррупции в сфере публичного управления малоэффективны. Изучая опыт и практику организации противодействия коррупции в экономически развитых государствах (например, Швеции, Финляндии, Сингапуре), можно сделать вывод, что, кроме высоких зарплат и социальной защиты чиновников, открытости органов власти, независимого и эффективного правосудия, общественного и государственного контроля, в обществе культивируются высокие морально-нравственные принципы поведения, при которых честность стала обязательной нормой служебной этики, что обеспечивает устойчивое антикоррупционное поведение чиновников всех ветвей и уровней власти. Данные факты подтверждают мнение М.Е. Охотского, определившего «коррупцию как проблему не только и не столько юридическую и управленческую, сколько политическую и нравственную» [4]. А, как известно, нравственность – это внутренний регулятор поведения человека, побуждающий поступать в соответствии со своей совестью, которая является основой самостоятельной критической оценки совершаемых поступков, действий. Говоря о правовых, организационно-управленческих, социальных аспектах, важно отметить, что нравственность, совесть имеют психологическую природу. Так, по словам М.М. Решетникова, «без психологически обоснованных подходов вряд ли что-то можно сделать, ибо коррупция – только в ее последствиях правовая и экономическая проблема, а исходно – сугубо психологическая и общечеловеческая» [5]. Очевидно, что необходим психологический подход к решению данной проблемы. Психология личности человека изучает разные цели, мотивы, ценности вхождения во власть, занятия управленческих должностей на всех уровнях управления, а акмеология – потребности профессионального и личностного роста, построения карьеры на разных возрастных этапах и стадиях профессионального развития, во всех проявлениях внутренних противоречий, изменчивости всех характеристик личности на всем жизненном пути, а также

возможного возникновения профессиональных деформаций, к которым можно отнести коррупционное поведение служащего.

Поскольку функция по профилактике коррупции в органах государственной власти и органах местного самоуправления возложена на подразделения кадровых служб, то необходимо обратить внимание на специальную профессиональную подготовку, профессиональный отбор специалистов этих служб. При этом деятельность кадровой службы не должна сводиться только к составлению проектов локальных нормативных актов и проверке представленных сведений о доходах и расходах, имуществе служащих, подготовке документов для квалификационного экзамена и аттестации служащих, актуализации сведений, содержащихся в анкетах, представляемых в государственные (муниципальные) органы при поступлении на службу, об их родственниках в целях профилактики конфликта интересов. Главной задачей должен стать грамотный кадровый менеджмент, включающий не только кадровое делопроизводство, но и развитие персонала на всех этапах жизненного цикла как служащего, так и органа власти. Специалисты кадровых служб должны заниматься не только селекцией лиц, не восприимчивых к преступлениям коррупционной направленности, но и на высоком профессиональном уровне реализовывать мероприятия по профилактике коррупционных правонарушений служащими, а также осуществлять психолого-акмеологическое сопровождение профессионального развития государственного / муниципального служащего.

Для достижения этой цели следует в штат кадровой службы органа власти ввести ставку психолога, задачей которого станет как раз профессиональное компетентное выявление морально-нравственных, психологических, профессионально-значимых личностных качеств, создание системы профессионального отбора претендентов на замещение вакантной должности государственной гражданской или муниципальной службы, а также дальнейшее психолого-акмеологическое сопровождение деятельности каждого служащего. Заключение компетентного психолога должно играть существенную роль в решении вопросов конкурсного отбора при формировании кадрового состава органа власти, а также при подготовке служащего к аттестации и квалификационному экзамену.

В органах власти субъектов РФ имеется положительный опыт включения в штат кадровых служб психологов. Положительно зарекомендовал себя подобный опыт на военной службе. Такая практика давно и успешно себя оправдывает, хотя часто деятельность психолога сводится к психодиагностике (тестированию), что позволяет выявить индивидуальные личностные и профессионально-значимые качества кандидата на замещение вакантной должности государственной службы, а применение *компьютеризированного комплекса (например, «АКорД»)* позволяет выявить уровень антикоррупционной устойчивости личности

как способности противостоять коррупционному давлению. При этом определяются личностные характеристики: «уровень самодостаточности (автономности, внутренней защищенности от влияния среды), уровень сформированности антикоррупционных установок (структуры лично значимых ценностей и целей) и уровень саморегуляции деятельности (способностей к планированию, прогнозированию и оценке последствий своих действий, а также к нервно-психической устойчивости в условиях влияния среды)» [2]. Проводя психодиагностическое исследование с помощью «АКорД» в налоговой службе, органах внутренних дел, таможне и других госучреждениях, О.В. Вановская протестировала 600 служащих, из которых 59 % проявили средний уровень антикоррупционной устойчивости, 35 % были склонны к коррупции и только 6 % продемонстрировали высокий уровень устойчивости к коррупционному поведению. Таким образом, 59 % опрошенных нуждаются в мероприятиях психолого-акмеологического сопровождения на предмет формирования антикоррупционного поведения и личностной устойчивости от внешних факторов, например коррупционного давления со стороны граждан [2].

В контексте психолого-акмеологического сопровождения заслуживает внимания психодиагностический инструментарий (комплекс), разработанный С.В. Духновским, представляющий систему оценки надежности кадров, включающую в себя методики: «Нормативность. Интеллект. Регуляция», «Субъективная оценка классов опасности личности» и «Определение профессионально-психологического типа личности». Как отмечает автор, «своевременная диагностика психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих будет являться условием, минимизирующим кадровые риски» [3]. Психологическое тестирование уже действующих государственных (муниципальных) служащих возможно проводить в ходе очередной аттестации, закрепленной законодательно. После проведения аттестации комиссия принимает решение о соответствии служащего требованиям занимаемой должности, а также отвечает на вопрос о склонности служащего к проявлениям коррупционных правонарушений или ее отсутствии. Следовательно, психолог, используя в контексте психолого-акмеологического сопровождения профессиональной служебной деятельности инструменты психологического тестирования, призванного выявить деловые и личностные качества, а также степень склонности личности к коррупционно-опасному поведению, сможет компетентно разрабатывать меры общей и индивидуальной профилактики в сочетании с инновационными тренинговыми и консультативными программами. При выявлении склонности служащего к совершению коррупционного правонарушения в его план индивидуального развития следует обязательно включать мероприятия по профилактике коррупционного поведения – например, посещение тренинга антикоррупционного поведения

(желательно с наставником) и прохождение повышения квалификации. Успешное прохождение служащим этих мероприятий можно будет учитывать при аттестации государственных (муниципальных) служащих.

Психодиагностическое тестирование также может обеспечить объективность отбора кандидатов на замещение вакантных должностей государственной или муниципальной службы, позволит определить, насколько претендент уже обладает необходимыми качествами, соответствующими принципу профессионализма и компетентности, и насколько склонен/несклонен к проявлениям коррупционного поведения. Первичную психодиагностику нельзя, на наш взгляд, расценивать как нарушение прав и свобод кандидата на вакантную должность государственной гражданской или муниципальной службы, а также государственного или муниципального служащего.

Введение нового подхода к формированию кадровой службы, наличие в данной службе психолога, обладающего соответствующими компетенциями, который и призван проводить соответствующее грамотное и беспристрастное тестирование в целях отбора на государственную (муниципальную) службу только лиц, приверженных интересам государства и общества, обеспечит реальную реализацию и защиту данных интересов. Соответственно, указанные мероприятия направлены на обеспечение реализации прав и свобод человека и гражданина (принцип, заложенный Конституцией РФ и воплощенный в законодательстве о государственной и муниципальной службе), общества и государства.

Психодиагностическое тестирование не направлено на конкретное выявление коррупционных помыслов у кандидата на замещение вакантной должности государственной гражданской, муниципальной службы и у государственного (муниципального) служащего при проведении конкурсного отбора. Первичное тестирование направлено на выявление деловых и личностных качеств, уровня ответственности, стрессоустойчивости кандидатов, т. е. всех тех качеств и характеристик, которые должны быть присущи государственным и муниципальным служащим и которые составляют основу формирования потенциала профессионального саморазвития, достижения вершин профессионализма и компетентности. В первичное (входное) тестирование включается блок вопросов для выявления приверженности к ценностям государственной службы. Он-то и позволит ответить на вопрос, склонен ли государственный, муниципальный служащий, кандидат на должность государственной гражданской или муниципальной службы к совершению коррупционных правонарушений, насколько велика эта склонность. Каждый государственный, муниципальный служащий индивидуален, и психолого-акмеологическое сопровождение позволит выявить морально-нравственные, профессионально значимые качества, необходимые для осуществления деятельности на государственной и муниципальной

службе, или склонность к коррупционному поведению и возможность в итоге занимать должности государственной гражданской или муниципальной службы. Выявление склонности к коррупционному поведению не должно автоматически ставить ярлык «коррупционер» на кандидате или служащем. Это должно служить поводом и основанием для более тщательной и эффективной работы кадровой службы, и в первую очередь психолога, способного осуществлять психолого-акмеологическое сопровождение. В исключительных случаях, при наличии заключения психолога, сделанного не только на основании психологического тестирования, но и после личной беседы и ряда специальных мероприятий, государственный служащий, склонный к коррупционным правонарушениям, может быть подвергнут проверке на детекторе лжи или с и использованием речевого анализатора.

В отличие от существующей практики кадровой работы с государственными и муниципальными служащими, рассмотренные в настоящей статье вопросы психолого-акмеологического сопровождения нацелены не только на выявлении существующего уровня профессиональной подготовки, но и на развитие потенциала служащих на протяжении всего периода служебной деятельности для достижения ими вершин профессионального мастерства.

Идеальный государственный (муниципальный) служащий должен обладать гражданской позицией, правовым сознанием, высокими морально-нравственными качествами, исполнительностью, ответственностью, действовать в соответствии с общегосударственными интересами и интересами каждого гражданина. Именно таких результатов позволят добиться предлагаемые мероприятия в контексте психолого-акмеологического сопровождения служащих, что обеспечит реальную, а не декларируемую базу для создания управленцев нового типа, с устойчивым антикоррупционным поведением, эффективно выполняющих свои служебные обязанности на основании и во исполнение закона, иных нормативно-правовых актов, в соответствии с должностным регламентом (или инструкцией для муниципальных служащих).

Обосновывается такая необходимость еще и тем, что Министерством труда и социальной защиты предложено включить в федеральную программу развития государственной гражданской службы психологическое тестирование государственных служащих в целях противодействия коррупции, однако такое тестирование должно рассматриваться как один из элементов психолого-акмеологического сопровождения служащих в их профессиональной деятельности с последующим применением современных психотехнологий и кадровых технологий, активно внедряемых в деятельность кадровых служб органов власти для профилактики коррупционного поведения служащих.

Список литературы

1. О Национальном плане противодействия коррупции на 2018–2020 годы»: указ Президента РФ от 29 июня 2018 г. № 378 // URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/7187769 (дата обращения: 15.12.2018).
2. Вановская О.В. Психология коррупционного поведения государственных служащих: монография. 2-е изд., стер. М.: Юрайт, 2018. 251 с.
3. Духновский С.В. Оценка психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих: описание психодиагностического комплекса. URL: https://www.csu.ru/faculties (дата обращения: 15.12.2018).
4. Охотский Е.В., Игнатов В.Г., Лытов Б.В. и др. Государственная служба: теория и организация / Ростов-н/Д, 1998. 501 с.
5. Решетников М.М. Психология коррупции: утопия и антиутопия. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2008. 128 с.
6. Россия в Индексе восприятия коррупции – 2017: посадки не помогли. URL: https://transparency.org.ru/research/indeks-vospriyatiya-korruptsii/rossiya-v-indekse-vospriyatiya-korruptsii-2017-posadki-ne-pomogli.html (дата обращения: 15.12.2018).

PSYCHO-ACMEOLOGICAL ACCOMPANYING PROFESSIONAL WORKING AS THE PREVENTION CONDITION OF CORRUPTION BEHAVIOR OF STATE CIVIL AND MUNICIPAL EMPLOYEES

V.D. Alexandrov[1], V.V. Kopylov[1], O. A.Kopylova[2]

[1]Tver branch of Moscow State University Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikotya, Tver

[2]The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Tver

In this article is being considered the one version of increasing efficiency of anti-corruption working in state and municipal authorities, opportunity of realization the psycho-acmeological accompanying professional working and possibility of introducing the methods of anti-corruption diagnosis of employees into psychologists of personnel services work. As an innovation, proposed to introduce psycho-acmeological accompanying of state civil servant for the formation of anti-corruption behavior throughout the entire period of professional working.

Keywords: *psycho-acmeological accompanying, sustainable anti-corruption behavior, state civil and municipal service, personnel work in government.*

Об авторах:

АЛЕКСАНДРОВ Дмитрий Васильевич – старший психолог отдела по работе с личным составом, Тверской филиал Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя (170040, г. Тверь, ул. Кривичская, 12), капитан полиции

КОПЫЛОВ Виталий Викторович – кандидат юридических наук, профессор кафедры тактико-специальной, огневой и физической подготовки, Тверской филиал Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя (170040, Тверь, Кривичская, 12), e-mail: kopylov_70@inbox.ru

КОПЫЛОВА Ольга Александровна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Тверской филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (170001, г. Тверь, ул. Вагжанова, 7), e-mail: okane.tver@mail.ru

УДК 614.253

КОНГЛОМЕРАТ ПРЕДИКТОРОВ, ИНСПИРИРУЮЩИХ ИНТЕРИОРИЗАЦИЮ ВРАЧЕБНОГО ЭТОСА У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Е.А. Евстифеева[1], С.И. Филиппченкова[1], Л.А. Мурашова[2], М.И. Михеев[1], Д.Д. Григорьева[2]

[1]Тверской государственный технический университет
[2]Тверской государственный медицинский университет

Исследованы социально-психологические компоненты, необходимые для формирования профессиональной врачебной идентичности (этоса): смысложизненные ориентации личности, степень самодетерминации и уровень экзистенциальной исполненности у студентов ТГМУ. Изложены результаты теоретической интерпретации субстанциональных и акцидентальных свойств, необходимых для инспирации предикторов врачебного этоса.

Ключевые слова: *этос, врачебный этос, профессионально-важные качества, смысложизненные ориентации личности, самодетерминация, экзистенциальная исполненность.*

В настоящее время проблемы формирования профессиональной врачебной идентичности и ее роли в становлении личности специалиста-медика, по мнению зарубежных и отечественных авторов, являются актуальным исследовательским полем. Процесс формирования идентичности компланарен и эквивалентен становлению образа жизни, этосу. В высшей степени понимания этос – это «проблема смысла и цели бытия, то есть мировоззрения» [3]. В связи с этим возрастает интерес к изучению особенностей интериоризации врачебного этоса как неотъемлемого элемента этоса российского общества.

Под этосом врача понимается «определенный набор национальных черт и профессиональных компетенций, детерминированных особенностями культуры и религии, которые проявляются в его отношении к самому себе, окружающим людям, государству и миру в целом» [1].

На этапе обучения студентам должен закладываться фундамент профессионально-важных качеств (ПВК), формирующих его и как личность, и как высококвалифицированного специалиста. Это происходит в соответствии с ООП ФГОС. При этом фундамент закладывается на младших курсах, а в последующем аккумулируется и систематизируется на старших. Опираясь на федеральные государственные образовательные стандарты, можно выделить следующие компетенции: ОК-2, ОК-5, ОК-8, ПК-1 [4]. Отметим, что данные компетенции являются базисом для формирования

профессионально-важных качеств (ПВК), которые, в свою очередь, также отражены в профессиограмме врача [5, с. 99]: терпеливость и выдержанность, доброжелательность и приветливость, ответственность, аккуратность, тактичность, оптимистичность, внимательность, готовность в любое время оказать нуждающимся медицинскую помощь, бескорыстность.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что действительно в стандарте медицинских специальностей заложены основы для формирования ПВК, однако необходимо установить обратную связь и выяснить, насколько органично и целостно они интериоризируются студентами.

В период с ноября 2017-го по февраль 2018 г. было проведено групповое психодиагностическое тестирование студентов вторых курсов лечебного и фармацевтического факультетов ТГМУ.

Базу психодиагностических методик составили: методика «Смысложизненных ориентаций личности» Д.А. Леонтьева, методика самодетерминации личности К. Шелдона, тест-опросник «Шкала экзистенции» А. Лэнгле.

Цель: исследование личностных особенностей у студентов ТГМУ.

Задачи: выявление смысложизненных ориентаций студентов-медиков, экзистенциальной исполненности во взаимосвязи автономии и свободы; анализ и интерпретация полученных данных; разработка практических рекомендаций.

Объект: студенты 2-х курсов лечебного и фармацевтического факультетов в возрасте от 19 лет до 21 года (16 и 150 человек соответственно).

Предмет изучения: свойства личности, проявляющиеся при взаимодействии с другими людьми.

Анализ и интерпретация. По результатам методики «Смысложизненные ориентации личности» Д.А. Леонтьева, направленной на исследование целей в жизни человека, его перспектив, ориентацию на события настоящего, прошлого или будущего, у большинства опрошенных (75 %, 124 респондентов) были выявлены высокие показатели по шкале «Цели в жизни» (32,24 ± 6,82). Следовательно, студенты имеют активную цель и стремятся к ней, они настроены на выполнение рубежей как конечных, так и промежуточных, что соответствует ответственному и осознанному выбору профессии врача.

Вполне закономерно выглядят результаты по шкале «Процесс жизни» (28,69 ± 6,82). Студенты продемонстрировали высокие (47 %, 78 респондентов) и средние (52 %, 87 респондентов) результаты, что обусловлено возрастной спецификой и стремлением к социальным экспериментам, желанием жить разнообразной и насыщенной жизнью.

По шкале «Результат жизни» (24,76 ± 5,14) студенты-медики также демонстрируют высокие (52 %, 87 респондентов) и средние (48 %, 79 респондентов) показатели. Результаты по этой шкале отражают результативность жизни, удовлетворенность самореализацией и оценку

продуктивности и осмысленности прожитых событий.

По шкале «Локус контроля «Я» (21,03 ± 4,35) большинство опрошенных также экспонируют высокие (56 %, 93 респондента) и средние (44 %, 73 респондента) результаты. Студенты видят себя в качестве сильных, самодостаточных личностей, достойных построения своей жизни в соответствии со своими целями и задачами.

По шкале «Локус контроля «Жизнь» (31,51 ± 10,73) большинство отпрошенных (62 %, 103 респондента) позиционируют себя в качестве самостоятельных, самодостаточных личностей, ответственных и способных задавать жизненные ориентиры, ставить цели и прокладывать путь к ним. В то же время достаточно большая группа опрошенных (38 %, 63 респондента) продемонстрировала более прагматичный подход, с одной стороны, признавая неизбежность социального детерминизма, а с другой стороны, стремление реализовывать возможности в предзаданных условиях (табл. 1).

Таблица 1

Показатели смысложизненных ориентаций личности у студентов ТГМУ

Описательные статистики	«Цели в жизни», чел.	«Процесс жизни», чел.	«Результат жизни», чел.	«Локус контроля «Я», чел.	«Локус контроля «Жизнь», чел.
Высокий уровень	124	78	87	93	103
Средний уровень	41	87	79	73	63
Низкий уровень	1	1	0	0	0
Среднее значение	32,24	28,69	24,76	21,03	31,51
Стандартное отклонение	6,82	6,82	5,14	4,35	10,73

Результаты исследования по методике К. Шелдона, направленного на изучение самодетерминации личности показали, что по шкале «Автономия» (33,45 ± 7,19; 25 %, 42 респондента) студенты продемонстрировали наличие свободной воли и способности принимать осознанные решения. С другой стороны, у большинства (57 %, 94 респондента) обнаруживаются средние результаты, которые свидетельствуют о более сбалансированном подходе. Они признают наличие внешних объективных факторов, способных повлиять на их жизнь. Однако в рамках этих условий они считают возможным наличие свободы выбора. Низкие показатели продемонстрировали 18 % (29 респондентов) испытуемых, что характеризует их как фаталистов, склонных к апатии и являющихся провиденциалистами.

С показателями шкалы «Автономия» во многом соотносятся результаты по шкале «Самовыражение» (38,73 ± 7,63). Столько же опрошенных (25 %, 42 респондента) удовлетворены процессом жизни. Иными словами, их желания находятся в гармонии с их возможностями. Подавляющее большинство испытуемых (64 %, 106 респондентов) продемонстрировали средние показатели, которые свидетельствуют о

наличии некоторых факторов, мешающих их самореализации. Оставшаяся группа (12 %, 19 респондентов) – это люди, которые воспринимают свою жизнь как непрерывную череду запретов и табу, мешающих им «жить, любить, дышать» (табл. 2).

Таблица 2

Показатели самодетерминации студентов ТГМУ

Описательные статистики	«Автономия», чел.	«Самовыражение», чел.
Высокий уровень	124	78
Средний уровень	41	87
Низкий уровень	1	1
Среднее значение	33,45	38,73
Стандартное отклонение	7,19	7,63

Диагностика экзистенциальной исполненности респондентов по методике А. Лэнгле дает возможность оценить «базовые условия экзистенциального бытия (бытия с качеством экзистенции)» [2, с. 23].

В целом людей, продемонстрировавших очень высокие показатели (по всем шкалам), небольшое количество. Им свойственны способность к саморефлексии, самоидентификации, реализации своего мировоззрения в профессиональной деятельности и жизни вообще, готовность отстаивать свою точку зрения – другими словами, внутреннее согласие, «возможность действовать и разрешать сложные ситуации так, чтобы это приводило к принятию себя и ответственности за собственные действия, к экзистенциальной свободе» [2, с. 23]. Это несомненные лидеры, которых никогда не может быть много.

Высокие результаты (по всем шкалам) показало большее количество опрошенных. Их можно охарактеризовать как людей творческих, стремящихся расширить свой кругозор, ответственно относящихся к процессу обучения.

Однако ядро выборки (по всем шкалам) экспонируют средние результаты. Это прагматики, не склонные к глубокой саморефлексии, рефлексии. Они не всегда задаются вопросами: «Кто я?», «Для чего?», «Почему я такой?», «Во имя чего я что-то делаю?».

Соответственно, достаточная группа испытуемых продемонстрировала низкие показатели по всем шкалам. Это люди, склонные к социальному мимезису, нерефлексивному, а механическому подражанию, не задумывающиеся ни о себе, ни о своем месте в мире, а копирующие поведенческие формы без реального содержания.

Учитывая специфику будущей профессиональной деятельности студентов, ситуация выглядит достаточно печально, так как преобладающее большинство (67 % респондентов) попадает в зону с низкими и средними показателями. Это люди, идентифицирующие роль врача не в качестве образа жизни, а в виде профессии, рода деятельности. Стремление к формализму в последующем может привести к шаблонности мышления.

Студенты воспринимают учебу как рутинный процесс, создающий отчуждение, которое, накапливаясь и расширяясь, перерастает в экзистенциальный вакуум, раздробленную идентичность (табл. 3).

Таблица 3

Субъективные оценки экзистенциальной исполненности студентов ТГМУ

Описательные статистики	«Самодистанцирование», чел.	«Самотрансценденция», чел.	«Свобода», чел.	«Ответственность», чел.
Очень высокие показатели	15	24	10	10
Высокие показатели	36	30	40	32
Средние показатели	75	67	75	88
Низкие показатели	40	45	41	36
Среднее значение	31,47	65,91	44,65	50,4
Стандартное отклонение	8,68	14,09	11,84	14,21

Исходя из полученных результатов, этические нормы, на основе которых формируется врачебный этос, должны воплощаться в целостном непротиворечивом привлекательном образе врача. Таким образом, одной из приоритетных задач для всех подразделений вуза является разработка, репрезентация и формирование такого образа.

На основании результатов психодиагностического тестирования студентов 2-х курсов лечебного и фармацевтического факультетов, проведенного в рамках работы Центра психологической поддержки ТГМУ за 2017–2018 гг., весьма целесообразно выглядит проведение элективов, формирующих этот образ и дополняющих ООП для студентов 1-х курсов «Развитие профессиональных и личностных качеств у студентов ТГМУ», включает лекционные и практические занятия, социально-психологические тренинги, направленные на формирование адаптивных копинг-стратегий студентов, личностный рост, самоактуализацию, развитие коммуникативной компетентности, способность конструктивного взаимодействия в лечебно-профилактической деятельности и прочее.

Список литературы

1. Агеева Н.А. Менталитет врача в контексте гуманизации высшего образования // Universum: Медицина и фармокология: электрон. науч. журн. 2014. № 4(5). URL: http://7universum.com/ru/med/arhive/item/1231 (дата обращения: 30.01.2019).
2. Лэнгле С. Терапевтические возможности методов логотерапии и экзистенциального анализа // Национальный психол. журн. 2018. № 2(30). С. 22–31.
3. Неклесса А. Этос глобального мира. URL: http://www.archipelag.ru/geoeconomics/global/challenge/etos (дата обращения: 06.07.2018).
4. Основные образовательные программы URL: https://tvgmu.ru/docs/Образование,%20учебно-методическая%20работа/Основные%20образовательные%20программы/ФГОС%20ВО (дата обращения: 30.01.2019).

5. Романова Е.С. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. С. 97–100.

CONGLOMERATE OF PREDICTORS INSPIRING THE INTERIORIZATION OF MEDICAL ETHOSIS IN STUDENTS OF YOUNGER COURSES OF MEDICAL UNIVERSITY

E.A. Evstifeeva[1], S.I. Filippchenkova[1], L.A. Murashova[2], M.I. Miheev[1], D.D. Grigorieva[2]

[1]Tver State Technical University
[2]Tver State Medical University

The socio-psychological components necessary for the formation of a professional medical identity (ethos) are studied: the meaning of life orientation of the personality, the degree of self-determination and the level of existential execution among students of the TSMU. The results of the theoretical interpretation of the substantial and accidental properties necessary for inspiration of the predictors of the medical ethos are presented.
Keywords: *ethos, medical ethos, professionally important qualities, life meaningful orientations of the personality, self-determination, existential fulfillment.*

Об авторах:

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

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

МУРАШОВА Лада Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории Отечества ФГБОУ ВО Тверской государственный медицинский университет Минздрава России (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: lada-murashova@yandex.ru

МИХЕЕВ Михаил Игоревич – кандидат философских наук, доцент, кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22)

ГРИГОРЬЕВА Дарья Дмитриевна – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории Отечества ФГБОУ ВО Тверской государственный медицинский университет Минздрава России (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail:danya72@mail.ru

УДК 159.9: 614.842.82

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ

А.С. Карабин[1], Е.Ю. Пряжникова[2], Е.Б. Фанталова[3]

[1]Московский учебный центр федеральной противопожарной службы
[2]Финансовый университет при правительстве РФ
[3]Московский государственный психолого-педагогический университет

Изучены особенности ценностно-мотивационной сферы как основы профессиональной подготовки и переподготовки сотрудников федеральной противопожарной службы (далее – ФПС) в Учебном центре ФПС. Представлены результаты исследования особенностей ценностно-мотивационной сферы в ходе психологической подготовки и профессионального обучения специалистов противопожарной службы. Отражена структура внутреннего ценностного конфликта и склонность к риску у слушателей ФАУ ДПО «Московский учебный центр ФПС». Установлены связи между локусом контроля и особенностями структуры мотивации и ценностей. Специфика структуры ценностей и общая интернальность определены как основы профессионального становления в системе обучения ФПС.

Ключевые слова: *психологическая готовность, профессиональное обучение, специалист противопожарной службы, ценностно-мотивационная сфера.*

Психологическая работа по развитию человеческих ресурсов в современном техногенном мире становится ведущим инструментом обеспечения комплексной безопасности в сферах труда, связанных с риском и созданием безопасных систем жизнедеятельности.

Эффективность профессионализации в сфере деятельности, связанной со спасением и чрезвычайными ситуациями, в целом детерминирована ценностями и индивидуальными смыслами, формирующими устойчивые мотивы, определяющие особенности профессионального поведения пожарного, спасателя или специалиста по безопасности. Ценностно-мотивационная сфера предопределяет структуру и специфику профессионального поведения [4], структуру внутреннего конфликта в самореализации и специфику поддержания и восстановления психического здоровья [1]. В некоторых зарубежных исследованиях рассматривается то, как субъективные ценностные нормы становятся сильными определяющими факторами для пожарных в ситуациях, когда нужно принять на себя риск. Основой этих прикладных моделей служат теория спланированного поведения и концепция самоэффективности [3]. В России исследований субъективных

ценностных норм и профессионального поведения, их взаимосвязей с успешностью деятельности не так много, а применительно к сфере пожарной деятельности практически нет. Подход к исследованию ценностей как изучению противоречия в субъективной оценке значимости и достижимости той или иной ценности, предложенный Е.Б. Фанталовой, значим для изучения психологических особенностей деятельности и профессионального поведения пожарного.

Измерения особенностей склонности к риску, мотивации достижения, локуса контроля и структуры ценностей были проведены на группе слушателей в системе ФПС МЧС России. Участники исследования – 57 человек мужского пола в возрасте от 20 до 40 лет.

Данное исследование было направлено на выявление взаимосвязи структурных компонентов ценностно-мотивационной сферы слушателей Учебного центра ФПС. В данной статье представлены результаты корреляционного и факторного анализа данных, направленного на выявление интегрированных структур ценностей и мотивационных переменных.

Система дезинтеграций по 12 исследуемым ценностям отражает прямые связи внутренних конфликтов по одним ценностям с внутренними конфликтами по другим и перекрестные связи внутреннего конфликта с внутренним вакуумом. Например, внутренний конфликт по ценности материального благополучия связан с внутренним вакуумом по ценности красоты природы и искусства (r = –0,272, p < 0,003), что объясняет выявленные ранее особенности в данных частотного анализа. Внутренний конфликт, ощущаемый по ценности материального благополучия, коррелирует с вакуумом по ценности познания как возможностью расширения своего образования, кругозора, интеллектуального развития (r = –0,394, p < 0,002). Выявленный паттерн дезинтеграций достаточно тревожный и демонстрирует очень узконаправленное понимание ценности материального благополучия у испытуемых исследуемой выборки.

Структуры внутреннего конфликта в ценностной сфере оказываются связанными с мотивационными компонентами. Корреляция общего индекса дезинтеграции с мотивацией избегания неудачи (r = 0,240, p < 0,008) свидетельствует о связи состояния внутреннего конфликта с защитным поведением, стремлением избежать неприятностей. Возможно, эта корреляция отражает опыт реальных неудач в профессиональной деятельности или жизнедеятельности в целом.

Интенсивные проявления сопереживания и высокий уровень эмпатии связаны с интенсивностью внутреннего конфликта по ценности доступности активной жизни (r = 0,194, p < 0,036), что свидетельствует о субъективном противопоставлении активной и деятельной жизни проявлениям эмпатии. Высокий уровень эмпатийности противоположен

стремлению принятия, о чем свидетельствует соответствующая отрицательная корреляция (r = –0,215, p < 0,02). Это может свидетельствовать о том, что у испытуемых с высоким уровнем эмпатии удовлетворена потребность в принятии группой и мотивационная напряженность в этом направлении низкая и стремится к нулю при росте уровня эмпатии. С другой стороны, возможно, что испытуемые специфично понимают принятие и приобщение к другому человеку и к группе – как неэмпатийный процесс.

Анализ значимых корреляционных связей ценностно-мотивационных параметров и социо-биографических характеристик позволил определить специфику связанности ценностно-мотивационных компонентов с категорией обучения в Учебном центре ФПС (рядовые пожарные и лица среднего начальствующего состава – офицеры-пожарные). Принадлежность к группе офицеров связана с мотивационными переменными, такими как мотивация избегания (r = 0,200, p < 0,028), интернальный локус контроля (r = 0,353, p < 0,000). В то же время склонность к риску (r = –0,251, p < 0,06) и уровень эмпатии (r = –0,257, p < 0,005) коррелируют с принадлежностью к группе офицеров отрицательно.

Выявлена отрицательная связь мотивации избегания и удовлетворенности работой (r = –0,237, p < 0,009), а также мотивации достижения с ощущением дискомфорта (r = –0,271, p < 0,003), что указывает на возможности психологической работы с мотивационными структурами по достижению комфортного эмоционального состояния сотрудника ФПС, которое, в свою очередь, обеспечит релевантное выполнение деятельности и прирост эффективности труда в сложных условиях, связанных с оценкой риска и безопасности.

В целом выявленные корреляционные связи демонстрируют особенности в ценностно-мотивационной сфере, которые могут служить предпосылками проблем в профессиональном поведении и развитии сотрудника, деятельность которого связана с обеспечением пожарной безопасности.

Факторный анализ ценностного выбора служил не только целям снижения размерности данных, а также был выполнен для определения того, какие выбираемые ценности формируют целостные структуры и насколько эти латентные структуры выражены у испытуемых выборки.

В результате сформирована трехфакторная структура ценностей как основа профессионализации сотрудников ФПС. Факторы «Рабочее взаимодействие», «Духовность» и «Целеустремленность» составляют базовую основу ценностной структуры испытуемых исследуемой выборки (рис. 1).

Фактор *«Рабочее взаимодействие»* включает параметры «Работоспособность» (значение 0,872), «Моральная поддержка» (0,777),

«Дружелюбие» (0,463). Данный фактор отражает особенности взаимодействия, объединяя деятельностную и коммуникативную составляющие ценностной системы.



Рис. 1. Трехфакторная структура ценностей специалиста по пожарной безопасности.

Фактор *«Духовность»* сформирован по следующим параметрам: «Любовь к Родине» (0,833), «Сочувствие к другим людям» (0,822) и «Вера в Бога» (0,402). Таким образом, структура данного фактора отражает единое восприятие веры в Бога и сочувствия к людям.

Фактор *«Целеустремленность и твердость»* обозначен по его составляющим, так как в него входит два параметра: «Целеустремленность» (0,706) и «Твердость взглядов» (0,771).

Анализ сопряженности факторов с социо-биографическими переменными, такими как категория обучения, наличие семьи, образование, возраст и стаж, показал равномерную выраженность факторов в группах пожарных рядового состава и пожарных офицерского состава. При проведении однофакторного дисперсионного анализа выраженности факторов в стаже и возрасте в группе пожарных офицеров обнаружена особенность преимущественно сильного и очень сильного проявления фактора «Духовность» по мере роста стажа.

В целом выявленная факторная структура отражает специфику структуры ценностей сотрудников ФПС и обозначает динамику усиления ряда ценностей по мере профессионализации.

В ходе исследования особенностей ценностно-мотивационных структур различных категорий учащихся Учебного центра ФПС выявлены основные различия между исследуемыми подгруппами офицеров-пожарных и рядовых пожарных, проходящих там

переподготовку и профессиональную подготовку. Индивидуальные особенности ценностно-мотивационной сферы выявлены на основе результатов кластерного анализа данных и позволили охарактеризовать выборку носителей целостных паттернов ценностно-мотивационных свойств, выделить группы с проблемами в развитии ценностно-мотивационной сферы.

Результаты дисперсионного анализа продемонстрировали, что принадлежность к категории обучения (группа переподготовки пожарных офицерского состава или профессиональной подготовки рядовых пожарных) обусловливает значимые различия в ряде переменных (см. таблицу). Совместное действие параметров стажа и категории обучения дает различия в показателях фактора «Рабочее взаимодействие» ($F = 3{,}161$, $p < 0{,}014$).

Различия, обусловленные фактором принадлежности к категории обучения

Переменные, имеющие значимые различия	Среднее значение по группе «Рядовые пожарные»	Среднее значение по группе «Офицеры-пожарные»	Уровень значимости
Страх отвержения группой	107,33	113,65	$p < 0{,}037$
Уровень развития эмпатии	71	59	$p < 0{,}017$
Склонность к риску	10,22	2,5	$p < 0{,}051$
Субъективная удовлетворенность работой	7,88	6,71	$p < 0{,}003$

В группе офицеров-пожарных проявляется тенденция неэмпатийного общения, сопровождающегося страхом быть отвергнутым, что свидетельствует о том, что испытуемые всей выборки в целом, и группа офицеров в особенности, не рассматривают механизмы эмпатии как способы эффективного общения и достижения принятия группой. Данная особенность требует вмешательства психологов и педагогов, направленного на формирование и развитие навыков понимания других людей и общения, основанного на понимании индивидуальности другого человека, основ продуктивного рабочего взаимодействия.

Кластерный анализ данных был направлен на выявление типологии носителей ценностно-мотивационных признаков по исследуемой выборке. Полученные типы характерны для всей выборки и только в некоторых случаях прямо соотносятся с категорией рядовых пожарных (профессиональная подготовка) или офицеров-пожарных (переподготовка).

Кластеризация испытуемых в пространстве факторов *«Рабочего взаимодействия», «Целеустремленности и твердости», «Духовности»* позволила выявить четыре типа соотношения ценностных факторов у

испытуемых (рис. 2). При этом выделен один монолитный кластер, состоящий из собственно офицеров-пожарных, в то же время группа рядовых пожарных распадается на три кластера и включает кластер испытуемых с отрицанием всех ценностей.

Полученные результаты подчеркивают различия между группами пожарных и офицеров в ценностной сфере как доминирование ценностного фактора по той или иной категории обучения и позволяют идентифицировать группу с проблемами в развитии ценностно-мотивационной сферы.

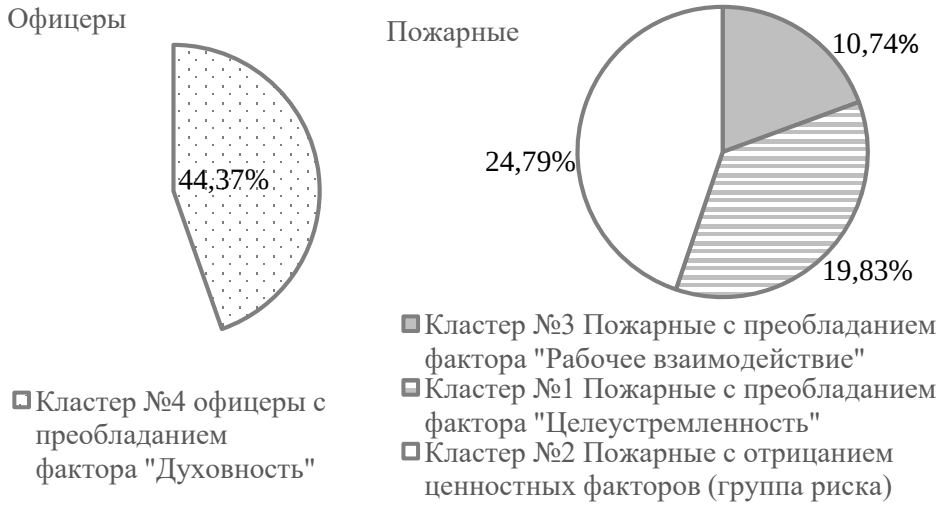


Рис. 2. Распределение испытуемых кластерных подгрупп в пространстве признаков факторов «Рабочее взаимодействие», «Духовность», «Целеустремленность».

Результаты кластерного анализа по параметрам уровня развития эмпатии, страха отвержения и стремления к принятию группой приобрели особое значение, так как ранее в результате корреляционного и дисперсионного анализа данных выборка была охарактеризована как проблемная в отношении сферы эмпатии. В данном случае к группам с проблемами в структуре ценностно-мотивационной сферы относятся офицеры. Высокое стремление к принятию при низком уровне эмпатии у представителей офицерской группы и ростом уровня страха отвержения по мере роста эмпатии может быть связано с руководящей ролью, ответственностью и функционалом, предполагающим управление группой, более выраженными карьерными ориентациями, чем у рядовых пожарных. Но подобная ситуация требует вмешательства психологов и работы как с тренинговыми группами, сформированными по результатам кластерного анализа полученных данных, так и индивидуально с каждым. Кластер рядовых пожарных – 58 человек (50 % от всей выборки), кластеры офицеров-пожарных составляют 25 % лиц с высоким уровнем стремления к принятию и низким уровнем эмпатии и 25 % с высоким уровнем развития эмпатии и страха быть отвергнутыми группой (рис. 3).

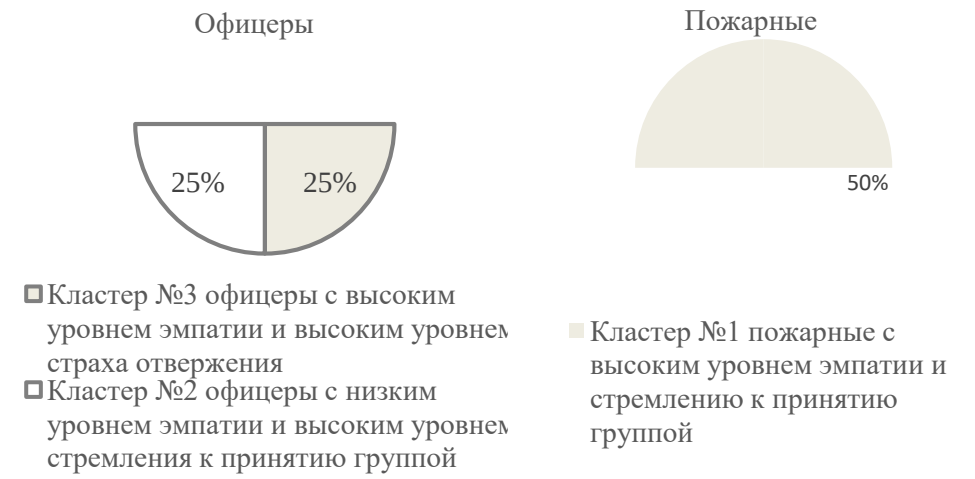


Рис. 3. Кластерная типология соотношения коммуникативных параметров мотивации.

Полученные данные в отношении параметров склонности к риску и мотивации достижения и избегания неудачи указывают, что именно профессиональная группа рядовых пожарных и за редким исключением офицеров-пожарных субъективно связывают риск и мотивы достижения. Низкий и средний уровни склонности к риску у офицерской группы свидетельствуют в пользу более рационального принятия ситуации опасности и понимания различий между достижениями и преодолением риска. Кластерный анализ данных ориентирует на работу с переменной «склонность к риску» именно в группе рядовых пожарных (рис. 4).

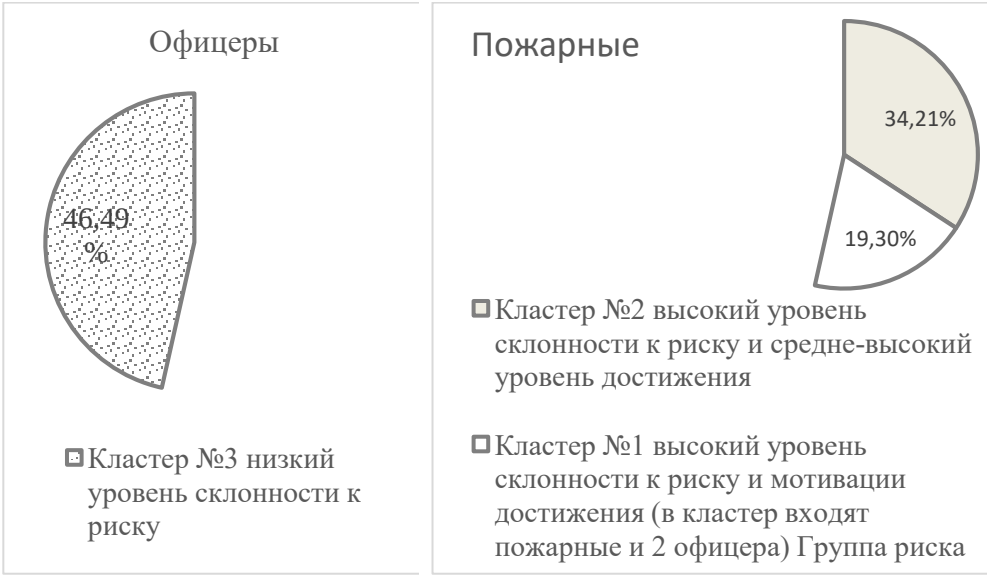


Рис. 4. Кластерная типология соотношения мотивационных параметров и склонности к риску.

Результаты кластерного анализа также раскрывают сущность склонности к риску как параметра, связанного с ориентацией на внешние факторы, такие как удача, благоприятные обстоятельства, содействие других и тому подобное, то есть с экстернальностью (рис. 5). На рис. 5 наглядно показано, как сочетаются исследуемые признаки. В качестве группы с проблемами в развитии ценностно-мотивационной сферы идентифицируем второй кластер, поскольку тенденция связывать риск и достижение может оказаться весьма деструктивной в сфере пожарной безопасности, особенно при недостаточности интернального локуса контроля. Представители первого кластера также могут демонстрировать проблемы в профессиональном развитии по причине выраженного экстернального локуса контроля, но их профессиональное поведение прогнозируется как осторожное, поскольку они проявляют в большинстве своем низкую склонность к риску и не слишком высокий уровень мотивации достижения.



Рис. 5. Типология признаков мотивации достижения, локуса контроля и склонности к риску.

Преимущества кластерного анализа как метода обработки данных проявляются в том, что психолог или педагог-практик может формировать целостные подгруппы по результатам измерений для коррекционной и консультативной работы и, соответственно, проводить мониторинг в отношении каждого участника процесса обучения.

Список литературы

1. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта: монография. М. – Берлин: Директ-Медиа, 2015. 72 с.
2. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
3. Reinhardt-Klein J. Firefighters: attitudes, beliefs, and behaviors that contribute to high-risk behaviors // Dissertation University of Illinois at Urbana-Champaign, 2010. 115 p.
4. Vansteenkiste M., Sierens E., Soenens B., Luyckx K and Lens W. Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. URL: http://www.mucfps.ru

VALUE-MOTIVATIONAL SPHERE AS A BASIS OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION AND PROFESSIONAL TRAINING OF FIRE SERVICE SPECIALIST

A.S. Karabin[1], E.Yu. Pryzhnikova[2], E.B. Fantalova[3]

[1]Moscow Training Center FPS
[2]Financial University under the Government of the Russian Federation
[3]Moscow State University of Psychology and Education

The purpose of the work is to identify the peculiarities of the value-motivational sphere as the basis of professional training and retraining of employees of the federal Fire Service at the FPN Training Center. This article presents the results of the study of the peculiarities of the value-motivational sphere in the course of psychological preparation and professional training of fire service specialists. The structure of internal value conflict and propensity to risk among listeners of the Moscow Training Center of The Federal Fire-Fighting Service Are Reflected. The analysis of the research results allowed to establish links between the locus of control and peculiarities of motivation and values structure. Specificity of the structure of values and general internality are defined as bases of professional formation in system of training of FPN.

Keywords: *psychological readiness, professional training, fire service specialist, value-motivational sphere.*

Об авторах:

КАРАБИН Артем Сергеевич – заведующий отделением специальных дисциплин ФАУ ДПО «Московский учебный центр ФПС» (117574, Москва, ул. Голубинская, д. 6А), e-mail: karabinart@mail.ru

ПРЯЖНИКОВА Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Управление персоналом и психология» ФГОБУ ВО «Финансовый университет при правительстве Российской Федерации» (127083, Москва, ул. Верхняя Масловка, д. 15), e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

ФАНТАЛОВА Елена Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры нейро- и патопсихологии развития ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (129090, Москва, Спасский тупик, д. 6, стр. 1), e-mail: elenafantal@yandex.ru

УДК 373.3: 159.9

СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ МОДАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Н.В. Мотева

Городской психолого-педагогический центр дополнительного образования г. Москвы, ТО «Басманное»

Исследовано содержание понятия «эмоциональная модальность», выявлена специфика индивидуального переживания эмоций у педагогов начальных классов. Представлены результаты эмпирического исследования с помощью методики Л.А. Рабинович в модификации Т.Г. Сырицо и авторской анкеты эмоциональной направленности. Проведен анализ понимания и принятия педагогами своей эмоциональной направленности и других индивидуальных особенностей при взаимодействии с учащимися. По результатам диагностики разработана тренинговая программа, апробация и анализ которой позволили установить снижение интенсивности негативных эмоций и повышение эмоциональной адаптивности у респондентов.
Ключевые слова: *эмоциональная модальность, эмоциональная направленность, эмоциональная сфера.*

Одной из важнейших задач современной школы можно считать воспитание ребенка как активной, деятельной личности, способной к самостоятельным решениям и поступкам. Эффективность педагогической деятельности и решаемых с ее помощью образовательных и воспитательных задач во многом зависит от индивидуальности учителя. Личностное знание, закрепленное в манерах педагога, его правилах поведения, в соподчиненности жизненных ценностей, отношении к жизни, миру, людям, поиску смыслов, оказывает непосредственное влияние на эмоционально-волевую, когнитивную и мотивационную сферы личности учащихся. На эмоционально-личностный аспект педагогического общения обращают внимание такие исследователи, как А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, А.А. Реан и др.

Актуальность исследования определяется следующими противоречиями, существующими в современной системе образования: между требованиями к учителю начальных классов и его действительными компетенциями; между потребностью адекватного эффективного взаимодействия педагога начальных классов с учащимися и недостаточно разработанной теорией и практикой формирования условий, необходимых для реализации этого процесса; между реальным уровнем педагогических компетенций учителей начальных классов и потенциальными возможностями их развития; между необходимостью оптимизации процесса взаимодействия педагога с учащимися с опорой на эмоциональное здоровье и отсутствием акмеологической технологии такого процесса.

Общепризнанные положения отечественной и зарубежной психологии рассматривают ведущую эмоциональную модальность как один из главных компонентов поведения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов и др.), как регулятор любого действия и деятельности (А.Н. Леонтьев), в том числе педагогической. Эмоциональные модальности рассматриваются как регулирующая основа общения и обучения (И.А. Зимняя, Ф. Перлз, М. Гриндер и др.).

Модальность – основная качественная особенность эмоции, ее субъективное переживание. Именно субъективность переживания, ее индивидуальный оттенок, придает эмоции своеобразные и неповторимые черты. То, как мы переживаем эмоции, то есть наше индивидуальное переживание эмоции называют модальностью. Модальность эмоции – квалитативная особенность переживаемого человеком страха или радости, ненависти или любви, надежды или отчаяния.

В настоящее время существует достаточное количество доказательств того, что люди различаются между собой по характеру эмоциональной организации, зависящей как от природной предрасположенности, так и от факторов обучения, воспитания и внешних средовых воздействий. В работах Л.С. Выготского [6] и С.Л. Рубинштейна [8] подчеркивается, что индивидуально очерченные эмоциональные свойства преломляются у каждого человека и проявляются в индивидуальных способах познания мира. Каждый человек по-своему воспринимает окружающий мир в зависимости от присущей ему доминирующей эмоциональной модальности, от индивидуальных способов и особенностей восприятия действительности, акцентируя свое внимание на одних явлениях и игнорируя другие.

Эта индивидуальная избирательность по отношению к явлениям окружающего мира создает основу для формирования разных, по-своему неповторимых личностей при одинаковых средовых условиях и способствует развитию определенных их способностей, образуя призвание к той или иной деятельности. Задача изучения этих процессов имеет прикладное значение для психологии. Все больше новых требований предъявляется сегодня к компетенциям педагога начальной школы, который должен уметь одновременно работать с разными детьми, выстраивая особую линию обучения для конкретного ребенка, стремясь понять ученика в процессе его становления, используя в педагогической деятельности знания о своих индивидуально-психологических особенностях [7]. Т.Г. Сырицо изучала качественную эмоциональность учителей-женщин (склонность к проявлению эмоций разной модальности) по методикам, модифицированным специально для педагогической деятельности. Это позволило выявить четкую динамику изменения эмоциональной сферы педагогов с увеличением их педагогического стажа [9].

Так, в первые годы работы в школе склонность к переживанию радости у молодых учителей уменьшается, а к переживанию печали, гнева и страха увеличивается. Затем по мере увеличения стажа и приобретения опыта картина меняется: склонность к переживанию радости возрастает, а к переживанию отрицательных эмоций уменьшается. Возрастает и оптимизм учителей. Автор связывает это с уменьшением у учителей ошибок и неудач и выработкой своеобразного «иммунитета» против неудач и огорчений, которые возникают в ходе педагогической деятельности. Автор отмечает зависимость снижения гневливости от увеличения стажа работы учителей.

Самая высокая эмоциональность выявлена у педагогов начальных классов. Автор связывает данный факт с особенностью контингента учащихся младших классов, отзывчивостью детей этого возраста и непосредственностью в выражении своих чувств. Таким образом, можно выделить эмоциональную сферу учителей начальных классов как особо значимую для профессиональной деятельности.

В целях проверки теоретических положений изучаемой специфики эмоциональной модальности педагогов начальных классов было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 65 педагогов начальных классов от 23 до 69 лет. При формировании выборки по ряду параметров учитывались следующие объективные характеристики: все испытуемые должны быть педагогами начальных классов, преподавать все учебные дисциплины, кроме иностранного языка и физкультуры, являться классными руководителями. При проведении формирующего эксперимента в форме тренинга было произведено деление выборки на контрольную и экспериментальную группы. Состав контрольной группы – 51 человек, состав экспериментальной группы – 14 человек.

Основой исследования стало предположение о том, что преобладающими базовыми эмоциональными модальностями у педагогов начальных классов являются страх, печаль и радость. Для выполнения задач исследования особое значение имел тщательный подбор современного психодиагностического инструментария. Для проверки выдвинутой гипотезы были подобраны следующие психодиагностические методики: 1) методика «Диагностика доминирующей эмоциональной модальности у педагогов» Л.А. Рабинович (средние показатели изучаемых состояний позволяют судить о доминировании той или иной эмоциональной модальности); 2) авторская анкета «Эмоциональная направленность», позволяющая выявить позитивное отношение к ученикам, удовлетворенность профессией, самопринятие.

Используемый в исследовании комплекс методик помещен в практикум по психодиагностике негативных эмоций детей младшего

школьного возраста и оказывает практическую помощь не только психологам, работающим в системе начального образования, но и социальным педагогам, психологам и специалистам социальной сферы [5]. На основе данного исследования был разработан практикум психологической коррекции негативных эмоций, один из параграфов в котором посвящен методам психологической коррекции эмоциональной сферы специалистов, взаимодействующих с детьми младшего школьного возраста. На основе диагностических исследований разработан и апробирован тренинг по работе с собственным эмоциональным состоянием для педагогов начальных классов.

Тренинг предназначен для обучения основным приемам и техникам саморегуляции эмоциональной сферы и представляет собой комплекс упражнений, позволяющих обеспечить снижение психоэмоционального напряжения, тревожности, агрессивности; проработку когнитивных конструкций, лежащих в основе ригидности, склонности к негативному отношению к учащимся, низкой самооценке, неудовлетворенности в профессии; выработку адекватного отношения к сложным, противоречивым и конфликтным учебным ситуациями и актуализацию ресурсного состояния учителей.

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

Таблица 1

Среднестатистические показатели эмоциональной модальности

Шкала	Кол-во	Мин.	Макс.	Ср. знач.	Ст. откл.
Контрольная группа					
Радость	51	3,00	4,00	**3,52**	0,30
Гнев	51	3,00	4,00	**3,18**	0,24
Страх	51	0,00	4,00	**2,87**	0,99
Печаль	51	0,00	4,00	**3,12**	0,51
Экспериментальная группа («До»)					
Радость	14	3,00	3,63	**3,17**	0,19
Гнев	14	3,00	3,50	**3,12**	0,18
Страх	14	3,00	3,60	**3,14**	0,20
Печаль	14	3,00	3,40	**3,10**	0,15
Экспериментальная группа («После»)					
Радость	14	3,00	3,78	**3,31**	0,25
Гнев	14	0,00	3,43	**1,98**	1,53
Страх	14	0,00	3,50	**2,66**	1,14
Печаль	14	0,00	3,50	**2,19**	1,44

Средние значения изучаемых состояний характеризуют

доминирование той или иной эмоциональной модальности. Изменения среднестатистических показателей даны в табл. 2.

Таблица 2

Изменение среднестатистических значений показателей эмоциональной модальности после эксперимента

Шкала	Абсолютный прирост среднего значения	Темп прироста среднего значения, %
Радость	0,14	4,35
Гнев	–1,15	–36,67
Страх	–0,48	–15,23
Печаль	–0,92	–29,48

Испытуемые экспериментальной выборки до осуществления эксперимента характеризовались повышенным уровнем склонности к переживанию радости (3,17 ± 0,19). Это говорит о том, что респонденты в большей степени испытывали чувство удовлетворения, благополучия и комфорта в ситуациях, описанных в методике.

После проведения тренинга абсолютный прирост среднего значения показателя в экспериментальной группе составил 0,14 (3,31). Из этого следует, что значения экспериментальной группы по модальности «Радость» после проведения эксперимента вышли меньше, чем значения контрольной группы.

Среднее значение склонности к гневу в группе «До» составляло 3,12 ± 0,18. Это повышенный уровень склонности к гневу. Данные значения свидетельствуют о подверженности респондентов гневным реакциям в ситуациях реальной или предполагаемой допущенной несправедливости, обмана, ошибки и прочих неопределенных и сложных ситуациях.

По результатам эксперимента среднестатистическое значение шкалы «Гнев» сократилось на 1,15 и составило 1,98 ± 1,53. Относительно контрольной группы показатель сократился на 1,2, однако выросла изменчивость значений среднего, то есть результаты эксперимента получились весьма неоднородными.

Респонденты экспериментальной группы характеризовались повышенным уровнем склонности к печали (3,10 ± 0,15) в результате действительной или воображаемой утраты, которая угрожает самоуверенности, самоуважению и эмоциональной безопасности личности. Следует отметить, что значения по данной шкале являлись наиболее однородными среди остальных шкал методики, среднее отклонение составляло 0,15.

После проведенного эксперимента уровень склонности к печали сократился на 29,48 %. Респонденты в среднем стали менее подвержены чувству печали, чем испытуемые контрольной группы.

Наиболее изменчивые значения среди испытуемых до эксперимента наблюдались по шкале «Страх» (3,14 ± 0,2). Испытуемые характеризовались повышенным уровнем склонности к переживанию страха в ситуации угрозы или опасности.

Среднестатистическое значение переживания страха группы «После» снизилось до 2,66 ± 1,14, сокращение относительно доэкспериментальных данных составило 15,23 %. Также наблюдается прирост изменчивости значений (1,14) относительно средней величины.

Среднегрупповые результаты диагностики доминирующей эмоциональной модальности приведены в гистограмме на рис. 1.

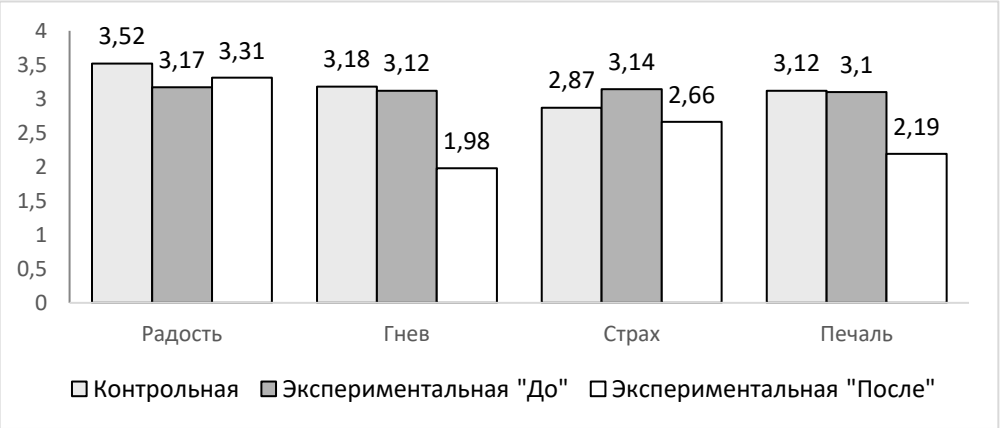


Рис. 1. Среднегрупповые показатели эмоциональной модальности.

В целом можно говорить о положительных изменениях после проведенного формирующего эксперимента. Респонденты стали менее предрасположены к негативным эмоциям.

При помощи критерия Вилкоксона определим статистически значимые изменения (табл. 3).

Таблица 3

Расчет критерия Вилкоксона по показателям эмоциональной модальности

Показатели	Ранги	Кол-во	Среднее	Сумма	Величина *Z*	*P*
Радость	Негативные	3	4,67	14	–1,689	0,091
	Позитивные	8	6,5	52		
Гнев	Негативные	9	5,78	52	–2,514	**0,012**
	Позитивные	1	3	3		
Страх	Негативные	5	3,9	19,5	–1,892	**0,05**
	Позитивные	1	1,5	1,5		
Печаль	Негативные	9	5,44	49	–2,207	**0,027**
	Позитивные	1	6	6		

Итак, расчет *T*-критерия Вилкоксона показал, что снижение склонности к гневу, страху и печали в результате тренинга является

статистически значимым (табл. 4).

По результатам анализа различий (Манна–Уитни) установлено (табл. 5), что в контрольной выборке значимо выше показатели «Гнев» (p = 0,002), «Печаль» (p = 0,004), «Радость» (p = 0,027). Это показывает, что в контрольной группе учителей доминируют такие эмоциональные модальности, как «Гнев» и «Печаль», отражающие переживания удовлетворения потребности, напряженность, замедление активности и в меньшей степени эмоциональная модальность «Радость», выражающаяся в ощущении психологического благополучия и комфорта. Между тем показатели данных качественных особенностей у респондентов экспериментальной группы значительно ниже после проведенного тренинга.

Таблица 4

Различия между контрольной и экспериментальной группами после тренинга по методике «Диагностика доминирующей эмоциональной модальности у педагогов»

Эмоциональные модальности	Группы	Кол. чел.	Средний ранг	Сумма среднего ранга	Манна-Уитни U	P
Радость	1	51	35,71	1821,00	219	0,027
	2	14	23,14	324,00		
Гнев	1	51	36,59	1866,00	174	0,002
	2	14	19,93	279,00		
Печаль	1	51	36,27	1850,00	190	0,004
	2	14	21,07	295,00		

Примечание: 1 – контрольная группа, 2 – экспериментальная группа после тренинга.

Таким образом, переживаемые эмоции в исследуемых группах различаются. В контрольной выборке в большей степени преобладают такие базовые эмоциональные переживания, как «Гнев», «Печаль», в меньшей степени – противоположная эмоциональная модальность «Радость». В экспериментальной выборке данные эмоциональные состояния респондентов после экспериментального воздействия менее выражены.

Исследуем средние значения данных шкал эмоциональной направленности. Превышение значений контрольной группы наблюдаются среди шкал: «Удовлетворенность профессией» и «Самопринятие». Более позитивное отношение учителей к ученикам, увеличение удовлетворенности педагога своей профессией и позитивное отношение учителя к самому себе характеризуются как положительные сдвиги (табл. 5).

Таким образом, контрольная группа характеризуется эмоционально повышенной направленностью и отличается удовлетворенностью профессиональной деятельностью педагога.

Таблица 5

Среднестатистические показатели эмоциональной направленности

Шкала	Кол-во	Мин.	Макс.	Ср. знач.	Ст. откл.
Контрольная группа					
Позитивное отношение к ученикам	51,00	1,80	6,00	**4,80**	0,71
Удовлетворенность профессией	51,00	4,20	6,00	**5,07**	0,54
Самопринятие	51,00	3,20	6,00	**4,42**	0,64
Экспериментальная группа («До»)					
Позитивное отношение к ученикам	14,00	3,20	4,60	**4,03**	0,46
Удовлетворенность профессией	14,00	3,40	5,60	**4,60**	0,65
Самопринятие	14,00	3,00	5,00	**4,04**	0,60
Экспериментальная группа («После»)					
Позитивное отношение к ученикам	14	4,20	5,40	**4,76**	0,39
Удовлетворенность профессией	14	4,20	5,60	**5,11**	0,37
Самопринятие	14	3,80	5,20	**4,47**	0,46

В ходе проведения исследования по проблеме специфики эмоциональной модальности педагогов начальных классов нами были сделаны выводы:

1. Проведен анализ доминирующей эмоциональной модальности, позволивший установить: в контрольной группе учителей доминируют такие эмоциональные модальности, как радость, гнев и печаль. В экспериментальной группе «До» испытуемые характеризовались повышенным уровнем склонности к переживанию радости, страха, гнева и печали. После тренинга респонденты экспериментальной группы показали снижение уровня гнева, страха и печали и повышение уровня радости. Таким образом, доминирующими модальностями экспериментальной группы после проведения тренинга являются радость, страх и печаль.

2. По результатам разработки и апробации тренинга проведен глубокий анализ, установивший, что уровень склонности к гневу сократился на 36,67 %, печали – на 29,48 %, страху – на 15,23 %, уровень радости у респондентов повысился на 4,35 %.

Кроме того, после проведенного тренинга отмечаются положительные сдвиги по всем шкалам методики «Эмоциональная направленность». Наибольшие сдвиги наблюдаются среди таких показателей, как «Позитивное отношение к ученикам», – 18,08 %.

Результаты тренинга учтены, отмечены положительные изменения: раскрытие и осознание участниками представлений о себе; расширение психологических знаний о других людях, их внутреннем мире и мире эмоций; проверка и коррекция паттернов поведения в

сложных и противоречивых учебных ситуациях; развитие установок на активность; осознание ценности эмоциональной сферы, повышение уверенности в себе, групповая поддержка, активация чувства нужности другим людям, снятие внутреннего напряжения.

В заключение хотелось бы отметить, что в настоящее время профессиональный педагог – один из немногих людей, большую часть своего времени отводящий на обучение и воспитание детей нового поколения. Это требует от системы образования создания таких условий, при которых учитель выполнял бы качественно профессиональные задачи, осуществляя самосовершенствование своей личности и педагогической деятельности в целом на основе методов, разработанных как в теории, так и в практике.

Список литературы

5. Баринова О.В., Мотева Н.В. Практикум по психодиагностике негативных эмоций детей младшего школьного возраста: учеб.-метод. Пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. 328 с.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2004. 224 с.
7. Ильин Е.П. Психология для педагогов. СПб.: Питер, 2012. 640 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 720 с.
9. Сырицо Т.Г. Эмоциональность как профессионально-важное качество учителя: дис. … канд. пед. наук. СПб., 1997. 160 с.

SPECIFICS OF EMOTIONAL MODALITY OF TEACHERS IN PRIMARY CLASSES

N.V. Moteva

City Psychological-Pedagogical Centerof Additional Education of Moscow

The content of the concept of «emotional modality» is investigated, the specificity of the individual experiencing of emotions among primary school teachers is revealed. The results of an empirical study using the methods of L.A. Rabinovich in the modification of T.G. Syritso and the author's questionnaire of emotional orientation. An analysis of the understanding and acceptance by teachers of their emotional orientation and other individual characteristics when interacting with students was carried out. According to the results of the diagnostics, a training program was developed, the approbation and analysis of which made it possible to establish a decrease in the intensity of negative emotions and an increase in the level of joy among the respondents.

***Keywords**: emotional modality, emotional orientation, emotional sphere.*

Об авторе:

МОТЕВА Наталья Валерьевна – педагог-психолог, Городской психолого-педагогический центр дополнительного образования г. Москвы, ТО «Басманное» (109443, Москва, Есенинский б-р, 12, корп. 2), e-mail: motya.konfetina@gmail.com

УДК 159.9: 331.1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТРАКТ СУБЪЕКТОВ ТРУДА НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОНТОГЕНЕЗА

Е.С. Ребрилова

Тверской государственный университет

Представлен обзор отечественных и зарубежных периодизаций профессионального становления и реализации личности в труде, описаны формы трансформации психологического контракта субъектов. Проанализированы эмпирические данные исследования психологического контракта субъектов труда, находящихся на разных этапах профессионального онтогенеза, что представляет новизну в исследовании имплицитного соглашения и базу для практических организационных мероприятий по оптимизации психологического контракта. Исследования проводились автором в период 2008 – 2018 гг.

Ключевые слова: *психологический контракт, субъект труда, профессиональный онтогенез, трансформация имплицитного соглашения.*

О трансформации психологического контракта говорят на протяжении длительного времени теоретического осмысления и практического изучения этого феномена. Многими авторами признается, что, поскольку психологический контракт имеет прежде всего субъективную природу формирования, то он меняется, развивается с течением времени и из-за множества факторов склонен к нарушению.

Изменения контракта, как правило, отражаются в структурных компонентах имплицитного соглашения, его свойствах и типе, а инициируются они как сторонами организационного взаимодействия, так и под влиянием внешних к организации факторов. Трансформация психологического контракта, как правило, проявляется в трех формах: адаптации, трансформации и нарушении (С. Робинсон, Д. Катц, Д. Руссо, Г. Кисслер, Дж. Хилтроп, Р. Эллиот, М.И. Магура и др.). В случае, когда наблюдаются небольшие плавные постепенные изменения во второстепенных условиях соглашения, без вмешательства в ключевые пункты контракта и без потери сторон от этих изменений, принято говорить об адаптации контракта (Л. Милвард, П. Бревертон, У. Райа, Г. Жонс, Ф. Нталианис и др.) [9]. Если же в условиях контракта наблюдаются радикальные изменения, часто связанные с завершением предыдущего контракта и созданием нового при полном его пересмотре, принято использовать терминологию трансформации имплицитного соглашения (Д. Руссо с соавт.) [9]. Нарушение психологического контракта определяют как восприятие работником невыполнения обещаний как со стороны организации, так и со стороны самого работника. Субъективная

природа психологического контракта упрощает возможность почувствовать это нарушение, но усложняет возможность реального понимания, было ли оно (С. Робинсон, Дж. Коттер, И. Моррисон, С. Робинсон, Д. Руссо, Э. Шейн, А. Томпсон, М.И. Магура и т. д.) [9].

Итак, на протяжении всего опыта организационного взаимодействия субъекта труда его психологический контракт претерпевает неоднократные трансформации – от адаптации до нарушения, что, по сути, является отражением восприятия и интерпретации организационной жизни и деятельности субъекта, характеристикой его поведенческих проявлений, степенью включения в ситуацию взаимодействия с организационной действительностью, намерений относительно организации в будущем и, безусловно, отражается в психологическом контракте субъектов, находящихся на разных этапах профессионального становления и развития (онтогенеза).

В отечественной и зарубежной психологии представлено множество различных периодизаций профессиональной реализации личности в труде, которые условно подразделяют на онтогенетические (в качестве основания дифференциации используется астрономический возраст индивида), профессионалогенетические (критерий дифференциации – профессиональный возраст / профессиональный стаж), качественные (фактор времени – возраст/стаж – не используется) и смешанные (используются качественные и разные временные критерии) [7].

В зарубежной психологии хорошо известна периодизация американского психолога Д. Сьюпера – первая онтогенетическая периодизация, разработанная автором в рамках его психологической теории «профессиональной зрелости». Периодизация включает 5 стадий, часть которых разбивается на отдельные фазы. В частности, стадия пробуждения включает фазы фантазии, интересов, способностей, стадия исследования представлена фазами эксперимента, перехода и формирования, стадия консолидации характеризуется фазами пробы и стабилизации и завершается периодизация стадиями сохранения и спада [7; 11].

К группе профессионалогенетических относят периодизацию Д.Н. Завалишиной. Для характеристики каждой из трех стадий (адаптация человека к профессиональному труду, идентификация личности с профессией, выбор субъектом способа существования в профессии) автор использует следующие базовые показатели: конкретизация системы «человек и профессия, определение основной задачи, решаемой субъектом на определенной стадии, ведущее противоречие разрешаемое субъектом, и уровень профессионализма субъекта [2; 7].

К качественным периодизациям относят периодизацию, предложенную Т.В. Кудрявцевым, выделившим 4 стадии (возникновение и формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение и подготовка, вхождение в профессию и реализация личности

в профессиональном труде), и периодизацию А.К. Марковой, в которой выделено 5 уровней (допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, псевдопрофессионализм, послепрофессионализм) и 9 этапов профессионализма (например, профессиональной адаптации, самоактуализации в профессии и этапа мастерства, свободного владения профессией в форме творчества, овладения рядом смежных профессий, творческого самопроектирования себя как личности и др.). Внутри каждого этапа автор выделяет еще более конкретные подэтапы. [6; 7; 8]. К этой же группе может быть отнесена периодизация В.А. Бодрова, который выделяет семь стадий профессионального становления личности и в качестве оснований для их выделения предлагает социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности [1].

К смешанным относится периодизация Е.А. Климова, который выделяет два больших этапа развития субъекта труда. Это допрофессиональный, представленный стадиями предыгры, игры и овладением учебной деятельностью, и собственно профессиональное развитие, делится на стадии «оптации», адепта, адаптанта, интернала, мастера, авторитета, наставника [3; 4; 7].

Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова проводят сравнительный анализ периодизаций разных авторов и проходят к выводу о том, что явные различия в них объясняются не только различием в теоретико-методологических основаниях, но и особенностями социально-экономического и духовного развития отечественного и зарубежного общества. Авторы пришли к выводу, что в периодизациях, описывающих и анализирующих взрослые периоды жизни и деятельности человека, в качестве главного критерия перехода от одной стадии развития к другой часто выступает «готовность человека переосмыслять смыслы своей жизни и профессиональной деятельности», а также «готовность перестраивать свою систему ценностей». В качестве примера авторами приводятся периодизации Б. Ливехуда, Э. Эриксона, А. Адлера, Э. Берна [8].

Таким образом, в теории психологии труда и психологии личности представлено достаточное количество периодизаций профессионального становления и развития индивида, позволяющих описать профессиональный жизненный путь субъекта труда с учетом тех оснований и критериев, которые представляют их теоретико-методологическое основание, особенности развития общества и предпочтения исследователя.

На наш взгляд, для описания трансформации психологического контракта субъектов труда в процессе профессионального онтогенеза целесообразно обратиться к двум наиболее известным периодизациям, представленным в отечественной и зарубежной психологии, – Е.А. Климова и Д. Сюпера. Данный выбор обоснован тем, что периодизация Е.А. Климова, очевидно, лучшим образом накладывается

на российскую действительность и выборку исследования, но поскольку была предложена автором еще в прошлом столетии, то, очевидно, требует определенной модификации, объясняемой прежде всего социально-экономическими факторами, на основании которых формируются новые требования, предъявляемые к личности и деятельности профессионала как активного участника экономического процесса, основанного на принципах свободного предпринимательства, многообразия форм собственности на средства производства, рыночного ценообразования, договорных отношений между хозяйствующими субъектами, ограниченного вмешательства государства в хозяйственную деятельность субъектов [5]. Все это привело к многоукладности национальной экономики РФ и находит отражение в деятельности каждой организации на российском рынке, независимо от ее формы собственности, специфики производства, системы хозяйствования, особенностей внутренней производственной среды, особенностей организационных взаимоотношений. Очевидным является факт того, что все эти изменения нашли отражение и в особенностях профессионального пути, профессионального становления и развития субъекта труда, в новых социально-экономических и организационных условиях, которые все больше приобретают черты зарубежного типа, что и позволяет нам в исследовательских целях использовать периодизацию Д. Сьюпера. Сопоставительный анализ рассматриваемых периодизаций позволяет говорить о том, что методологические основания, положенные в основу их разработки, имеют схожие закономерности, большинство стадий становления профессионала имеют общие возрастные границы, однако наблюдается и пересечение нескольких этапов и стадий, что не противоречит общей логике описания развития субъекта профессиональной деятельности и, более того, позволяет использовать интеграцию этих периодизаций для полноты описания индивидуальной траектории профессионального онтогенеза субъектов.

Эмпирические исследования психологического контракта субъектов труда на разных этапах профессионального онтогенеза проводились в период с 2008 по 2018 гг. Выборка представлена более чем 1 200 респондентами мужского и женского пола, из них 3,9 % находятся на переходном этапе профессионального становления и развития, 4 % – на этапе апробации, 26,6 % – на пробном, 30,4 % – на этапе стабилизации, 33,8 % – на этапе поддержания и сохранения профессиональной позиции и 1,3 % респондентов – на этапе спада профессиональной деятельности.

Исследования психологического контракта производились с помощью методики «Структура и свойства психологического контракта» Е.С. Ребриловой [9; 10].

Сравнительный анализ ожиданий респондентов от организации и обязательств перед ней по группам показал достоверные различия

практически по всем структурным показателям психологического контракта во всех модальностях исследования. Наглядно результаты исследования ожиданий респондентов от своей организации на момент «вхождения» в организацию представлены на рис. 1.

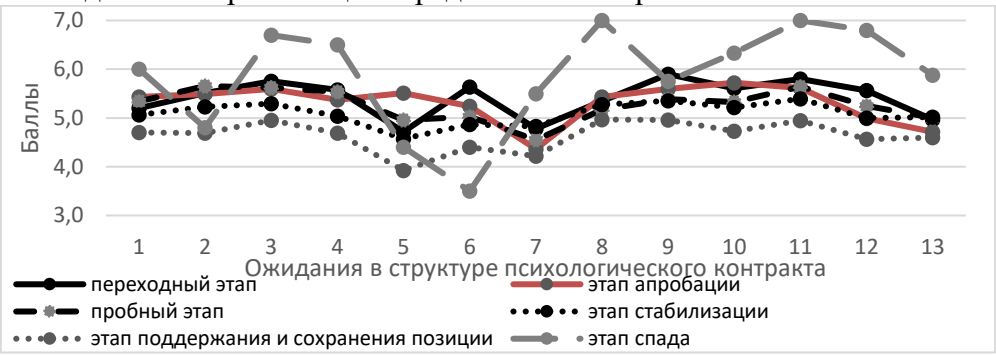


Рис. 1. Ожидания субъектов труда от организации при «вхождении» в организацию (M_x): 1 – стабильность; 2 – отношения в коллективе; 3 – признание; 4 – профессиональное развитие; 5 – карьера; 6 – личностное развитие; 7 – активная жизнь в организации; 8 – вознаграждения; 9 – условия труда; 10 – удовлетворение; 11 – справедливость; 12 – доверие; 13 – контроль.

Анализ рис. 1 позволяет отметить, что иерархии систем ожиданий довольны схожи. Однако у респондентов, находящихся на этапе поддержания и сохранения своей профессиональной позиции, наблюдаются самые низкие ожидания на момент их «вхождения» в организацию, в сравнении с респондентами более младших возрастных групп. Также отмечается, что у респондентов, находящихся на этапе спада своей профессиональной деятельности при поступлении на работу, наблюдаются самые низкие ожидания личностного развития и самые высокие ожидания признания, профессионального развития, вознаграждений за свой труд, справедливости протекания организационных процессов, доверия и контроля со стороны. Данный факт, по всей видимости, может быть объяснен совершенно иной экономической и рыночной ситуацией в России (тогда СССР) в тот период, приблизительно пришедшийся на 70–80-е годы прошлого столетия, характеризующийся специфической, достаточно устойчивой, закрытой от влияния внешних экономических факторов.

Результаты исследования обязательств респондентов перед своей организации на момент «вхождения» в организацию представлены на рис. 2.

Анализ рис. 2 позволяет отметить схожесть обязательств респондентов из разных групп сравнения перед своей организацией. Однако интересным представляется факт, что респонденты, находящиеся на сегодняшний момент на этапе спада своей профессиональной деятельности при поступлении в организацию, имели большие обязательства перед своей организацией, чем респонденты остальных групп, за исключением обязательства выполнения организационных

норм и правил, что объясняется, по всей видимости, особенностями организационной среды того времени, когда соблюдение трудовой дисциплины было обязательным, а неисполнение этих требований приводило к увольнению, а следовательно, желание оставаться в организации не требовало давать обязательства выполнять все организационные нормы и требования, – это происходило автоматически.

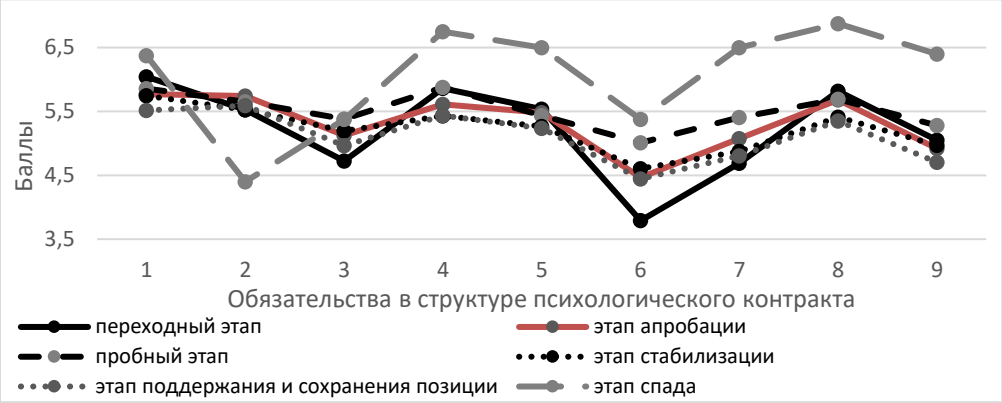


Рис. 2. Обязательства субъектов труда перед организацией при «вхождении» в организацию (M_x): 1 – выполнение официального трудового договора; 2 – выполнение организационных норм; 3 – приверженность к организации; 4 – отношения в коллективе; 5 – профессиональное развитие; 6 – занятость в организации; 7 – активная жизнь в организации; 8 – добросовестное отношение к работе; 9 – контроль.

Оценки выполнения ожиданий респондентов от своей организации и обязательств перед ней представлены на рис. 3 и 4 соответственно.

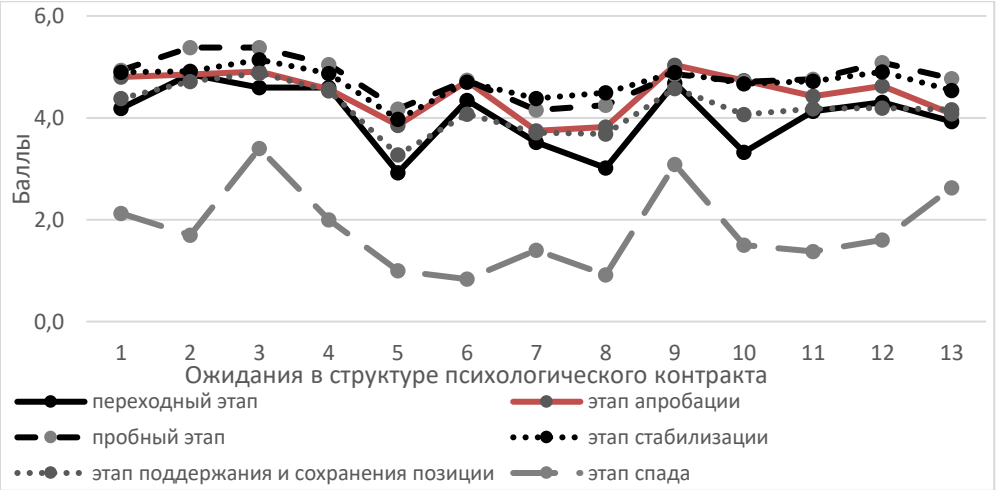


Рис. 3. Оценка выполнения ожиданий респондентов от своей организации (M_x): 1 – стабильность; 2 – отношения в коллективе; 3 – признание; 4 – профессиональное развитие; 5 – карьера; 6 – личностное развитие; 7 – активная жизнь в организации; 8 – вознаграждения; 9 – условия труда; 10 – удовлетворение; 11 – справедливость; 12 – доверие; 13 – контроль.

Из рис. 3 видно, что ниже всего оценивают выполнение своих ожиданий от организации респонденты, находящиеся на этапе спада профессиональной деятельности. Данный факт может быть объяснен, во-первых, тем, что для респондентов этой группы исследование является в большей степени ретроспективным, во-вторых, абсолютно изменившимися организационными условиями при «вхождении» в организацию и современными реалиями, когда у организации просто нет возможности реализовать индивидуальные ожидания каждого субъекта труда, сформированные более 40 лет назад. Также отмечается, довольно низкая оценка выполнения ожиданий субъектов, находящихся на переходном этапе профессионального онтогенеза, то есть субъектов, которые, по всей видимости, впервые «входят» в серьезную организационную действительность и совсем не имеют опыта профессиональной деятельности, вследствие этого у них нереалистичные ожидания от организации. Примечательным кажется факт того, что у всех групп респондентов практически самую низкую оценку имеют выполнение ожиданий карьерного развития и вознаграждений за проделанную работу. Данный факт, по всей видимости, может быть объяснен современными реалиями, характеризующимися затянувшимся экономическим кризисом и, следовательно, финансовой нестабильностью организаций на современном рынке, что и объясняет неспособность исследованных организаций предоставлять возможности для стремительного карьерного роста своих сотрудников и незапланированные расходы на их финансовую стимуляцию.

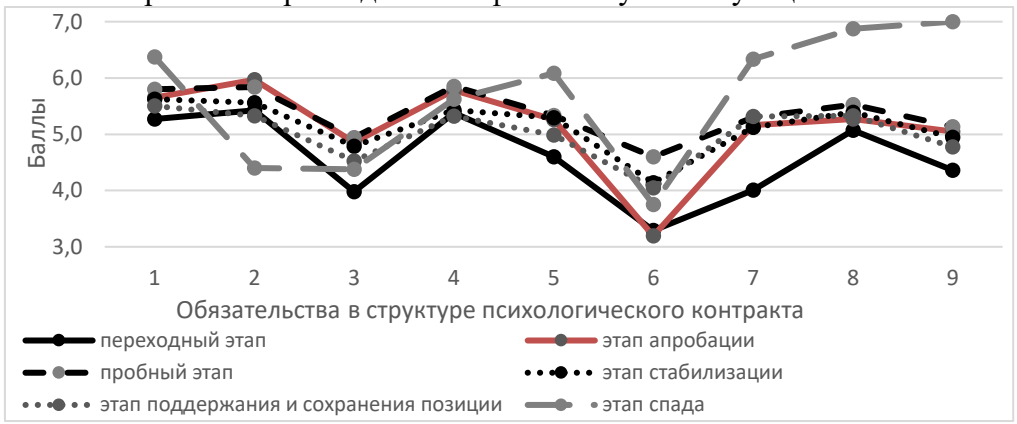


Рис. 4. Оценка выполнения обязательств респондентов перед своей организацией (M_x): 1 – выполнение официального трудового договора; 2 – выполнение организационных норм; 3 – приверженность к организации; 4 – отношения в коллективе; 5 – профессиональное развитие; 6 – занятость в организации; 7 – активная жизнь в организации; 8 – добросовестное отношение к работе; 9 – контроль.

Также можно заметить тенденцию к повышению оценок выполнения ожиданий респондентов от организации с увеличением

опыта профессиональной деятельности субъектов труда. По всей видимости, это связано с трансформацией системы ожиданий от своей организации – от нереалистичных до вполне выполнимых и реальных.

Из рис. 4 видно, что оценка выполнения обязательств перед своей организацией схожа у респондентов, находящихся на этапах от пробного до этапа поддержания и сохранения своей профессиональной позиции. Самая низкая оценка выполнения своих обязательств наблюдается у респондентов, находящихся на переходном этапе профессионального онтогенеза. Данный факт можно объяснить отсутствием профессионального опыта респондентов (поскольку для многих из них это первая организация, в которой они работают), плохой адаптацией к организационным условиям, неудовлетворенностью собой и своей эффективностью в организации, стремлением выполнять свои функциональные обязанности больше и лучше. Респонденты, находящиеся на этапе спада своей профессиональной деятельности более, чем другие, оценили выполнение таких своих обязанностей перед организацией, как профессиональное развитие, добросовестное отношение к работе и контроль со стороны. Данный факт, по всей видимости, может быть проинтерпретирован как желание оставаться в организации некоторое время, поскольку есть еще физические, психологические ресурсы и финансовая необходимость получать дополнительное содержание к пенсионному пособию.

Ожидания респондентов от организации и обязательства перед ней в текущий момент времени представлены на рис. 5, 6.

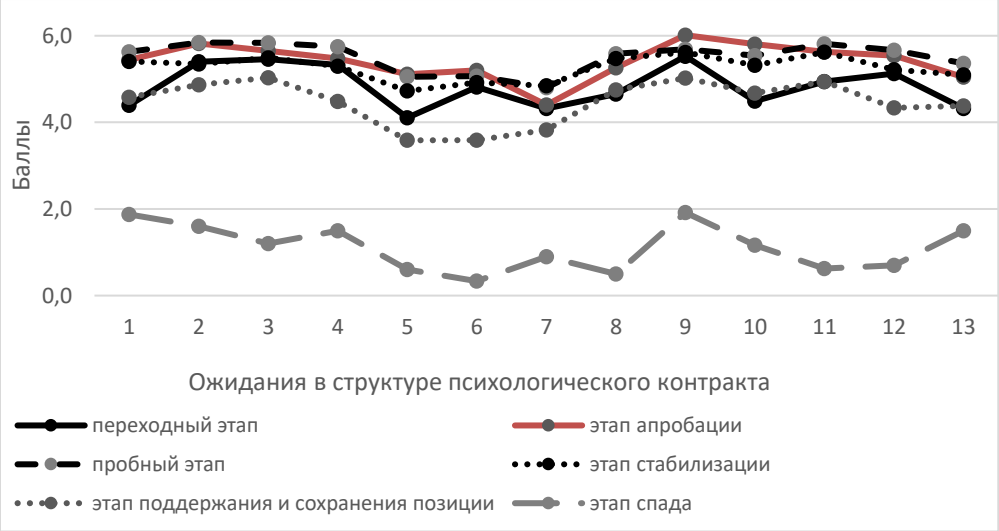


Рис. 5. Ожидания респондентов от организации в текущий момент времени (M_x): 1 – стабильность; 2 – отношения в коллективе; 3 – признание; 4 – профессиональное развитие; 5 – карьера; 6 – личностное развитие; 7 – активная жизнь в организации; 8 – вознаграждения; 9 – условия труда; 10 – удовлетворение; 11 – справедливость; 12 – доверие; 13 – контроль.

Анализ рис. 5 позволяет отметить следующую тенденцию: начиная с переходного этапа профессионального онтогенеза до этапа стабилизации наблюдается повышение всех ожиданий респондентов от организации, а вот с этапа поддержания и сохранения профессиональной позиции у респондентов наблюдается снижение ожиданий от организации, и на этапе спада профессиональной деятельности респонденты демонстрируют совсем низкие ожидания. Это, по сути, объясняется постепенным вхождением субъектов в организацию, пониманием особенностей и сути профессиональной деятельности, особенностей организационного взаимодействия субъектов труда с производственной средой, становлением субъектов как профессионалов. Начиная с этапа стабилизации профессионального онтогенеза, респонденты переосмысливают свою жизнь и профессиональную деятельность, перестраивают систему ценностей. В этом возрастном периоде жизни большинство респондентов максимально самореализованы именно в профессиональной и трудовой деятельности, и, по всей видимости, именно это и формирует иную систему ожиданий от организации – несколько сниженную, так как для удовлетворения своих потребностей эти субъекты имеют и иные источники. Такая тенденция вполне объясняет совсем сниженные ожидания субъектов труда от организации на этапе спада профессиональной деятельности, когда ожидать от организации больше, чем есть в настоящий момент, наверное, не приходится.

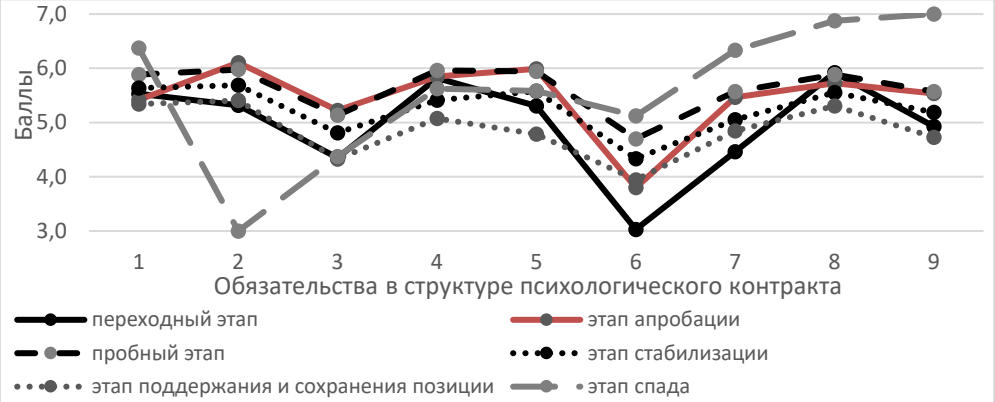


Рис. 6. Обязательства респондентов перед организацией в текущий момент времени (M_x: 1 – выполнение официального трудового договора; 2 – выполнение организационных норм; 3 – приверженность к организации; 4 – отношения в коллективе; 5 – профессиональное развитие; 6 – занятость в организации; 7 – активная жизнь в организации; 8 – добросовестное отношение к работе; 9 – контроль.

Похожая тенденция наблюдается и при анализе обязательств субъектов труда перед организацией на сегодняшний момент времени, а именно: чем меньше опыт профессиональной деятельности респондентов, тем меньше они дают обязательств перед своей организацией. Однако некоторое снижение обязательств субъектов

отмечается на этапе поддержания и сохранения своей профессиональной позиции в организации. Данные факты, по всей видимости, могут объясняться углублением в работу, в специфику профессиональной деятельности и особенностей организационного взаимодействия. В возрасте 45–64 лет субъекты достигли довольно устойчивого профессионального и социального положения, имеют множество интересов, не связанных со своей организацией, и следовательно, происходит коррекция системы обязательств перед организацией в сторону снижения. А вот в возрасте 65 лет и старше, находясь на этапе спада профессиональной деятельности в предпенсионном, а некоторые и в пенсионном возрасте, субъекты, наоборот, демонстрируют повышение обязательств активной жизни в организации, добросовестное отношение к работе и контроль со стороны, наряду с этим снижаются обязательства соблюдать организационные нормы и правила, то есть демонстрируется намерение остаться в организации на неопределённое время («пока будет возможность задержаться»), поэтому в силу трудового стажа имеется право на несоблюдение некоторых правил поведения, не наносящих вред организации и самому субъекту профессиональной деятельности.

Сравнительный анализ вида структуры имплицитного соглашения респондентов позволяет отметить, что практически на всех этапах профессионального онтогенеза у большинства респондентов формируется отношенческий вид структуры психологического контракта. Однако отмечается некоторая специфичность в чистоте его структурных показателей, а именно: на переходном этапе в недифференцированном виде наблюдаются черты отношенческого и делового вида структуры; на этапе апробации у большинства респондентов сформирован деловой вид структуры; на пробном этапе у респондентов сформирован отношенческий с характерными чертами карьерного вид структуры; на этапе стабилизации – отношенческий вид структуры психологического контракта в чистом виде; на этапе сохранения и поддержания своей профессиональной позиции – отношенческий с характерными чертами делового вида структуры; на этапе спада – отношенческий вид структуры психологического контракта в чистом виде.

На всех этапах профессионального онтогенеза респонденты выше оценивают выполнение своих обязательств перед организацией, нежели выполнение своих ожиданий от организации. Причем самую высокую оценку своих обязательств дают респонденты, находящиеся на пробном этапе и этапе спада профессионального онтогенеза, что объясняется когнитивными тенденциями, свойственными каждому индивиду.

Исследование свойств психологического контракта состояния и направленности позволяет говорить об интерпретации субъектами труда условий производственной среды, субъективной оценке взаимодействия с организацией (рис. 7).

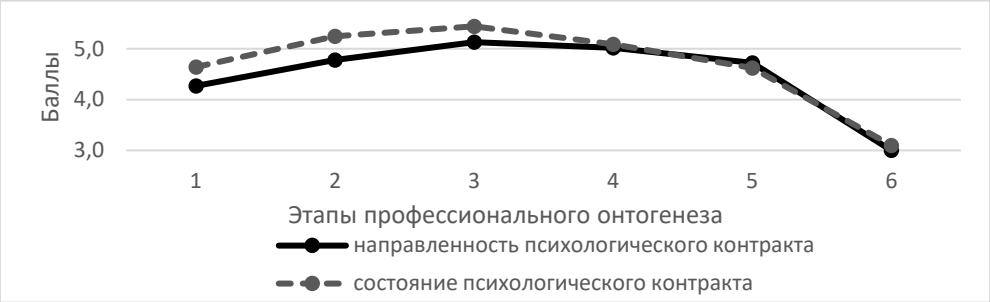


Рис. 7. Направленность и состояние психологического контракта субъектов труда (M_x): 1 – переходный этап; 2 – этап апробации; 3 – пробный этап; 4 – этап стабилизации; 5 – этап поддержания и сохранения позиции; 6 – этап спада.

Анализ рис. 7 выявляет нелинейную зависимость состояния и направленности психологического контракта субъектов труда от их стажа трудовой деятельности. В частности, наблюдается улучшение состояния и направленности имплицитного соглашения от переходного до пробного этапа профессионального онтогенеза. Начиная с пробного до этапа спада профессиональной деятельности у субъектов наблюдается снижение показателей свойств психологического контракта. Данный факт находит отражение и в типе контракта. Так, например, у большинства респондентов переходного этапа формируется контракт, близкий к позитивному; на этапе апробации – позитивный и близкий к позитивному; на пробном этапе – позитивный, а далее – обратная тенденция, причем к последнему этапу – этапу спада – у большинства респондентов наблюдаются пограничные и негативные типы психологических контрактов.

Таким образом, можно отметить, что психологический контракт субъектов труда в процессе их профессионального онтогенеза претерпевает определенные трансформации, а именно: начиная свою профессиональную деятельность, субъекты труда стремятся сформировать позитивный и близкий к позитивному типы имплицитного соглашения, улучшая их с течением профессионального стажа. Готовясь завершить профессиональную деятельность, субъекты труда сознательно или интуитивно изменяют модель своего поведения в организации, что приводит к изменению вида структуры, состояния, направленности и типа психологического контракта, сводя его к пограничному и негативному, что, по всей видимости, приводит к нивелированию психологических проблем, связанных с уходом из организации.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психологические основы профессиональной деятельности. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. 855 с.
2. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы

развития. М.: Институт психологии РАН, 2005. 376 с.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Издательство Московского ун-та; Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. 509 с.
5. Макконнелл К.Р., Брю С.Л. Экономикс: принципы, проблемы и политика. Т. 2. М.: Республика, 1992. 396 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
7. Поваренков Ю.П. Периодизация профессионального становления личности: анализ отечественных и зарубежных подходов. Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. Т. II. С. 200–2005.
8. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2003. 480 с.
9. Ребрилова Е.С. Психологический контракт как характеристика субъекта труда в контексте социальных условий производственной среды: автореф. дис. … канд. психол. наук. Тверь: ТвГУ, 2009. 23 с.
10. Ребрилова Е.С. Психометрия методики «Структура и свойства психологического контракта» // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2015. № 1. С. 18–33.
11. Super D.E The psychology of career. N.Y.: Harper&Brothers, 1957. 400 с.

PSYCHOLOGICAL CONTRACT OF SUBJECTS OF LABOR AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONAL ONTOGENESIS

E.S. Rebrilova

Tver State University

The article presents an overview of domestic and foreign periodization of the professional formation and realization of the personality in work, describes the forms of transformation of the psychological contract of subjects. The empirical data of the study of the psychological contract of labor subjects at different stages of professional ontogenesis are analyzed, which represents a novelty in the study of an implicit agreement and the basis for practical organizational measures to optimize the psychological contract. Studies were conducted by the author in the period from 2008 to 2018.

***Keywords**: psychological contract, labor subject, professional ontogeny, transformation of an implicit agreement.*

Об авторе:

РЕБРИЛОВА Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: rebrilova@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 379.8.092: 159.922.63

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТИПЫ ДОСУГОВОЙ АКТИВНОСТИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ЖИТЕЛЕЙ МОСКОВСКОГО РЕГИОНА)[1]

А.Е. Воробьева, А.А. Акбарова

Институт психологии Российской академии наук, г. Москва

На выборке жителей Московского региона пенсионного возраста до 75 лет проведен опрос для изучения досуговой активности по авторской анкете, русской версии опросника TIPI, Стенфордского опросника временной перспективы Ф. Зимбардо. Выделено 5 эмпирических типов досуговой активности пожилых людей, которые могут быть разделены на 2 группы по критерию активности-пассивности в предпочитаемых формах досуга, а также по эмоциональной значимости сферы досуга в их жизни. Полученные данные применимы в сфере социального обслуживания для организации досуга пожилых людей.

Ключевые слова: *психология досуга, психология старения, отношение к досугу, временная перспектива, виды досуга*.

В настоящее время наблюдается рост интереса психологической науки к факторам и механизмам психологически благополучного старения [9; 12; 15; 17]. Современные пожилые люди находятся в более благоприятных условиях для активного и продуктивного старения, чем предыдущие поколения: высокий уровень образования, медицины, комфортные бытовые условия [10]. Произошел переход от представления о старости как периоде инволюции всех функций к концепции успешного старения [13]. В пожилом возрасте соотношение труда и досуга в жизни человека меняется, и этот переход может переживаться по-разному. Некоторые виды деятельности, которые могут быть отнесены к досуговой (религиозная активность, участие в неформальных организациях, семейные отношения, хобби), лидируют среди способов, помогающих в поздней взрослости обрести новый смысл жизни [7].

Основные модели успешного старения включают в себя когнитивный, эмоциональный, социальный и духовный компоненты, а также и физическую активность: 1) модель успешного старения J.W. Rowe и R.L. Kahn; 2) биопсихосоциальная модель успешного старения L. Ouaknine, P. Csank и M. Stones; 3) мультикомпонентная модель успешного старения G.Y. Iwamasa и M. Iwasaki [14; 16; 18]. Духовный компонент является дискуссионным, он включен не во все модели

[1]При финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 17-36-01024а2.

успешного старения и по-разному рассматривается разными авторами. G.Y. Iwamasa и M. Iwasaki отмечают важность духовной жизни в пожилом возрасте. Можно отметить также половые различия в предпочтении таких форм досуга: по данным Н.Ф. Шахматова, пожилые женщины чаще, чем мужчины, посещают церковь и активнее ищут поддержку в религии [11]. Эмоциональный компонент успешного старения, с нашей точки зрения, не вполне корректно называть «психологическим», как это сделано в вышеперечисленных моделях, так как психологическими являются и социальный, и когнитивный, и духовный компоненты успешного старения, а также отчасти и физический. К эмоциональному компоненту относятся положительные эмоции и отношения в пожилом возрасте. При неуспешной реализации этого компонента нарушается эмоциональный фон, возможно появление тревоги, депрессии, аддикций. Некоторые виды досуга могут перерастать в зависимости, в том числе и в пожилом возрасте. Так, например, около 3 % пожилых американцев страдают от игромании [21]. К физическому компоненту успешного старения относятся мероприятия по заботе о своем здоровье и внешнем виде, занятия спортом и активный образ жизни. Когнитивный компонент успешного старения предполагает стремление к приобретению новых знаний. Социальный компонент активного старения предполагает коллективные формы досуга и возможность проявлять себя в различных социальных ролях [4].

В США в 1984 г. был запущен проект комплексного исследования старения, известный как Макартурское исследование, в результате которого удалось опровергнуть негативные стереотипы о старении: в старости возможно сохранить активность и улучшить свое здоровье за счет отказа от вредных привычек, а также можно обучаться новому, но в индивидуальном темпе. При этом важным фактором успешности этих направлений активности является субъективное позитивное восприятие пожилым человеком своих возможностей (вера в самоэффективность) [10]. Под воздействием негативных стереотипов некоторые люди уверены в том, что в старости потеряют память и окажутся не в состоянии делать то, что им удавалось раньше. Зачастую эта установка приводит к тому, что они действительно утрачивают ощущение контроля над своей жизнью и былые навыки [7].

Аналогичных комплексных исследований, выполненных в России, обнаружить не удалось. В отечественной психологической науке ведутся отдельные исследования стереотипов о пожилых людях, адаптации к возрастным изменениям, достижении вершины развития в старости и т. д. [1; 2; 3]. Данные, полученные на американской выборке, не могут быть в полной мере перенесены на российскую выборку в связи с высоким уровнем социально-экономического расслоения российского общества (в разных регионах и разных типах поселений условия для

проведения досуга, поддержания здоровья, приобретения новых знаний пожилыми людьми сильно отличаются). Условия жизни в мегаполисе предоставляют больше возможностей для активной реализации человека в пожилом возрасте. Однако использование этих возможностей будет затруднено, если пожилой человек подвержен воздействию негативных стереотипов о старости.

К критериям успешного старения относятся: высокий уровень физической активности, участие в общественной жизни, позитивные социальные отношения, способность адаптироваться к окружающей среде, ощущение востребованности и т. д. [19; 20]. Соответствие досуга этим критериям может являться показателем успешного старения. С нашей точки зрения, успешное старение – это сочетание доступности условий для проведения досуга и веры в самоэффективность, поэтому возможны различные типы досуговой активности у пожилых людей.

Цель исследования: выявление социально-психологических типов досуговой активности пожилых людей.

Гипотезы исследования:

1. Выделяются социально-психологические типы досуговой активности пожилых людей, различающиеся по когнитивным, эмоциональным, конативным показателям (склонные к более пассивному поведению и негативному восприятию возрастных ограничений, и более активные и более позитивно относящиеся к имеющимся возможностям).

2. Социально-психологические типы досуговой активности пожилых людей различаются по личностным и социально-групповым характеристикам (для более активных типов характерно более позитивное прошлое, открытость новому, больший уровень дохода, и наоборот, для более пассивных типов характерно негативное прошлое, фаталистическое настоящее, более низкий уровень дохода).

Процедура и методы

Выборка исследования: пожилые люди (120 человек), проживающие в Москве и Московской области, мужчины – 60 человек (возраст 60–75 лет), женщины – 60 человек (возраст 55–75 лет). Большинство из них имеют детей, проживают как с супругом, так и в одиночестве, а также часть респондентов живет расширенной семьей с детьми и другими родственниками. Среди них присутствуют представители различных профессий, но большая часть из них в настоящее время не работает. В выборке представлены респонденты разного уровня доходов: от тех, кому не хватает денег на еду, до тех, кто может позволить себе крупные покупки (например, квартиру), но преобладающим является средний уровень дохода (могут позволить себе приобрести товары длительного пользования).

Методики исследования: 1) авторская анкета для изучения досуговой активности пожилых людей (исходя из современного понимания

психологического отношения как четырехкомпонентного феномена [6] в анкету были включены вопросы, относящиеся к когнитивному, эмоциональному, конативному и оценочному компонентам, направленные на выявление индивидуального смысла досуга, его эмоциональной оценки, предпочитаемых форм досуга, возможных препятствий для его проведения, переживаний, возникающих при проведении и невозможности проведения досуга, а также открытые вопросы о реальном настоящем и прошлом, желаемом, нормативном досуге пожилых людей); 2) русская версия опросника TIPI [8]; 3) Стенфордский опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (сокращенный вариант шкалы) [5].

Методы анализа данных: для выявления эмпирических типов досуговой активности среди пожилых людей использовался кластерный анализ по методу k-means, для анализа различий между представителями выявленных типов по личностным особенностям и отношению к досугу использовался непараметрический критерий Манна-Уитни. Для анализа уровня доходов и профессиональной принадлежности респондентов применялась описательная статистика (категоризованные гистограммы). Обработка данных производилась при помощи Statistica 10.0.

Результаты исследования и их обсуждение

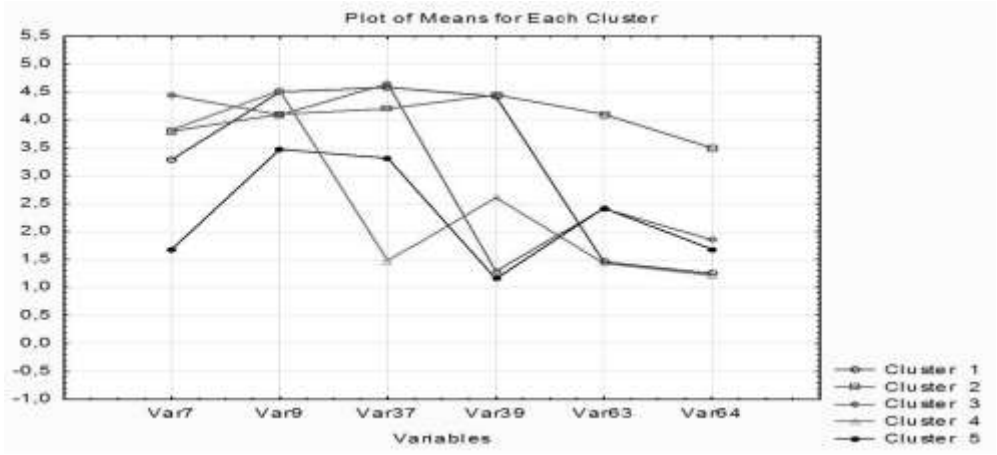
В качестве основания для выделения эмпирических типов досуговой активности пожилых людей были выбраны 6 переменных авторской анкеты, относящиеся к когнитивному (2 утверждения, характеризующие смыслы досуга), эмоциональному (2 утверждения о переживаниях при проведении досуга) и конативному (2 утверждения о препятствиях к проведению досуга) компонентам. Были выбраны именно эти переменные потому, что они лучше дифференцируют выборку на типы и отражают структуру отношения. Кластерный анализ по методу *k-means* позволил выделить 5 эмпирических типов пожилых людей (см. рисунок).

Тип 1 (24 человека). В средней степени стремятся забыться в досуге от тяжелой жизни, хотят делать на досуге то, что не стало профессией. Препятствиями для проведения досуга является нехватка денег и здоровья. При занятии своим досугом не расстраиваются, что не могут делать все так же хорошо, как раньше, и не чувствуют признаков угасания сил и возможностей. Этому типу можно дать условное название «нормативное старение, досуг по возрасту».

Тип 2 (20 человек). Стремятся забыться от тяжелой жизни, на досуге занимаются тем, что не стало профессией. Препятствиями для проведения досуга являются нехватка денег и здоровья. При занятии своим досугом расстраиваются, что не могут делать все так же хорошо, как раньше. В средней степени чувствуют угасание сил и возможностей. Этому типу можно дать условное название «старость в болезнях, домашний досуг».

Тип 3 (34 человека). В наибольшей мере среди всех выделенных

типов стремятся забыться от тяжелой жизни в своей досуге, на досуге склонны делать то, что не стало профессией, препятствием для проведения досуга называют нехватку денег, а недостаток здоровья не рассматривается ими как препятствие. В средней степени не расстраиваются, что не могут делать все так же хорошо, как раньше, и не чувствуют признаков угасания сил и возможностей при занятии своим досугом. Этому типу можно дать условное название «заслуженный отдых после тяжелой работы».



Эмпирическая типология досуговой активности пожилых людей: Var7 (возможность забыться от тяжелой жизни (смысл досуга)); Var9 (Досуг – это возможность делать то, что не стало профессией (смысл досуга)); Var37 (Недостаточно денег (препятствие к проведению досуга)); Var39 (Здоровье не позволяет (препятствие к проведению досуга)); Var63 (Когда я занимаюсь чем-то на досуге, я расстраиваюсь, что не могу делать какие-то дела так же хорошо, как в молодости); Var64 (Мой досуг заставляет чувствовать угасание моих сил и возможностей).

Тип 4 (23 человека). Досуг для них – способ забыться от тяжелой жизни, а также возможность заниматься тем, что не стало профессией. Нехватка денег не является для них препятствием к проведению досуга, здоровье тоже скорее не препятствует. Не расстраиваются, что не могут делать все так же хорошо, как раньше, и не ощущают угасания своих сил и возможностей при занятии досугом. Этому типу можно дать условное название «активное долголетие».

Тип 5 (19 человек). Досуг для них не является способом забыться от тяжелой жизни, а также это не то занятие, которое не стало профессией. Отношение к деньгам как препятствию для проведения досуга неопределенное. Недостаток здоровья не является препятствием для проведения досуга. Не расстраиваются, что не могут делать все так же хорошо, как раньше, и не чувствуют признаков угасания сил и возможностей при занятии своим досугом. Этому типу можно дать условное название «функциональное отношение к досугу».

Анализ указанной респондентами профессиональной принадлежности показал, что среди представителей типов 4 и 5 наибольшее число тех, кто может быть востребован как специалист и при наступлении пенсионного возраста (60 и 50 % соответственно; например, преподаватель, врач, экономист); среди представителей типа 3 таких людей только 23 %; типы 1 и 2 занимают промежуточное положение (41 и 30 % соответственно). Из этого можно сделать вывод, что у представителей более востребованных в пожилом возрасте профессий досуг так же более активен. По-видимому, их большая социальная активность позволяет им проводить свой досуг более активно и разнообразно.

Анализ уровня доходов представителей выделенных типов показал, что уровень доходов, при котором респонденты могут позволить себе даже такие крупные покупки, как машина, дача или квартира, встречается только у типов 4 и 5. С нашей точки зрения, это является дополнительным фактором более высокой досуговой активности представителей типов 4 и 5.

Не было выявлено типов досуговой активности, которые больше характерны для представителей одного из полов.

Анализ различий между выделенными типами досуговой активности у пожилых людей по критерию Манна–Уитни показал, что для представителей типа 1 по сравнению с типом 2 характерно более гедонистическое и менее фаталистическое настоящее (табл. 1). Для представителей типа 2 характерна меньшая эмоциональная стабильность, чем у типа 4. Для представителей типа 3 характерна большая выраженность негативного прошлого, чем для типа 5. Также у них больше выражено гедонистическое настоящее, чем у типа 1. Для представителей типа 4 характерна большая выраженность добросовестности и позитивного прошлого, чем для типа 5. Полученные различия дополняют характеристики выделенных типов: тип 1 ориентирован на настоящее; тип 2 эмоционально нестабилен, что проявляется и в переживаниях по поводу досуговой активности; тип 3 стремится скомпенсировать негативное прошлое через гедонистическое настоящее; тип 4 стабилен и лишен внутренних конфликтов; тип 5 занимает промежуточное положение между типами 4 и 3.

Таблица 1

Различия между типами досуговой активности пожилых людей по личностным характеристикам (p <,05).

Шкала	Тип 1	Тип 2	Тип 3	Тип 4	Тип 5
Добросовестность				577	326
Эмоциональная стабильность		333,5		612,5	
Негативное прошлое			1049,5		381,5
Гедонистическое настоящее	642,5	347,5	1085,5		
Позитивное прошлое				578,5	324,5
Фаталистическое настоящее	415	575			

Для представителей типа 1 более предпочтительной формой досуга является посещение кафе и ресторанов, а также общение с друзьями и родственниками по телефону, забота и уход за внуками, поездки по России и за рубеж, чем для типа 2. Также представителям типа 1 в большей мере препятствует занятию некоторыми видами досуга представление о том, что они не соответствуют их возрасту, а также отсутствие радости от этих занятий, в отличие от представителей других типов. У представителей типа 1 досуг в большей мере ассоциируется с воодушевлением и волнением, чем у типа 5. Досуг дает радость созидания представителям типа 1 в большей мере, чем представителям типа 5.

Для представителей типа 2 более предпочитаемыми формами досуга являются просмотр кино и телевизора дома, посещение медицинских организаций, общение с друзьями и родственниками по телефону (по сравнению с типом 5), рукоделие и кулинария (по сравнению с типом 1). Они меньше склонны посвящать свой досуг заботе и уходу за внуками и путешествовать по России и за рубеж, чем другие типы. Также представителям типа 2 в большей мере препятствует занятию некоторыми видами досуга их настороженное отношение ко всему новому, по сравнению с типом 4. При невозможности проведения досуга представители типа 2 ощущают обиду и досаду в большей мере, чем другие типы.

Для представителей типа 3 поездки по России и за рубеж являются наиболее предпочтительным видом досуга, по сравнению с другими типами респондентов. Препятствием к проведению какого-то вида досуга для них в большей степени является отсутствие радости от него, чем для типа 4. С досугом у представителей типа 3 в наибольшей мере связаны переживания воодушевления и волнения (по сравнению с другими типами). Также для типа 3 досуг в большей мере является значимой частью жизни, чем для типа 4. Представители описанного типа в большей мере испытывают радость созидания, занимаясь своей досуговой активностью, чем представители типов 1 и 5. Среди всех типов данный тип в наибольшей мере склонен впадать в уныние при невозможности проведения досуга.

Для представителей типа 4 посещение кафе и ресторанов является более предпочтительным видом досуг (чем для типа 2). Посещение косметических и уходовых процедур данный тип практикует больше, чем типы 2 и 5. Также данный тип больше занимается заботой и уходом за внуками и путешествует по России и за рубеж на досуге, чем тип 2. При невозможности проведения досуга представители типа 4 в меньшей степени переживают досаду, чем типы 1 и 2.

Для представителей типа 5 такие виды досуга, как просмотр кино и телевизора дома, посещение медицинских организаций, общение с друзьями и родственниками по телефону, являются менее предпочтительными, чем для типа 2. Также представители типа 5 склонны посещать на досуге

косметические и уходовые процедуры в большей мере, чем тип 2, но в меньшей мере, чем тип 4. Они в наименьшей степени, чем представители всех остальных типов, склонны рассматривать как препятствие для проведения какого-либо досуга тот факт, что он может быть им уже не по возрасту. Они в наименьшей мере склонны связывать досуг с переживаниями воодушевления, волнения, радости созидания по сравнению с другими типами. При невозможности проведения досуга они меньше других типов склонны переживать обиду и впадать в уныние (табл. 2).

Таблица 2

Различия между типами досуговой активности пожилых людей по отношению к досугу (p <,05).

Шкала	Тип 1	Тип 2	Тип 3	Тип 4	Тип 5
Предпочтения в проведении свободного времени					
Посещение кафе, ресторанов	620,5	369,5		594	
Просмотр кино и телевизора дома		482			298
Посещение медицинских организаций		479			301
Посещение косметических и уходовых процедур		351		595	460
Рукоделие и кулинария	462	528			
Общение с друзьями и родственниками по телефону	618	472			328
Забота и уход за внуками	621,5	368,5		590,5	
Поездки по России и за рубеж	619	371	849,5	791,5	
Препятствия к проведению досуга					
Мне это занятие уже не по возрасту	948	760,5	763	799	287,5
Меня это больше не радует	885,5		825,5	457	
Настороженно отношусь к новому		530		416	
Эмоции, связанные с досугом					
Воодушевляющие	581,5	474,5	1129,5		305,5
Волнующие	624		1084	608,5	322
Досуг – это значимая часть жизни для меня			864,5	788,5	
Переживания при проведении досуга					
Мой досуг дает мне радость созидания	842		869		318,5
Переживания при невозможности проведения досуга					
Я ощущаю досаду	452	538		398	
Мне обидно	437	553			304,5
Я впадаю в уныние	436,5	553,5	808	400,5	306,5

Полученные различия позволили уточнить характеристики выделенных типов: для представителей типа 2 характерен более домашний и уединенный досуг, представители типов 4 и 5 на досуге

любят посещать косметические и уходовые процедуры, представители типа 3 любят поездки по России и за рубеж. Различия между типами по показателям эмоций и переживаний, связанных с досугом и невозможностью его проведения, согласуются с различиями, полученными по личностным характеристикам (эмоциональная стабильность, гедонистическое настоящее). Хотя анализ различий по личностным характеристикам не дал значимых результатов по шкале «Открытость новому опыту» опросника TIPI, в ответах на вопрос о препятствиях к занятию каким-либо досугом представители типа 2 упоминают свое настороженное отношение ко всему новому.

Выводы

Во всех моделях успешного старения отмечается взаимосвязь здоровья (физического и ментального) и эмоционального состояния пожилого человека. Вера в самоэффективность делает возможным сохранение активности в этом возрасте. Негативные стереотипы о старении оказывают негативное воздействие на активность в пожилом возрасте, выполняют роль своего рода «самосбывающегося пророчества». В пожилом возрасте в связи с прекращением активной трудовой деятельности вопрос организации своего досуга выходит на первый план.

На выборке Московского региона удалось выделить 5 эмпирических типов досуговой активности пожилых людей: «нормативное старение, досуг по возрасту», «старость в болезнях, домашний досуг», «заслуженный отдых после тяжелой работы», «активное долголетие», «функциональное отношение к досугу». Из них первые два типа могут быть отнесены к группе склонных к пассивному проведению досуга и ориентации на возрастные ограничения, а следующие три типа характеризуются более активным проведением досуга и меньшей ориентацией на ограничивающие стереотипы.

Различия представителей этих типов по личностным характеристикам и отношению к досугу, а также описательная статистика позволяют говорить о том, что вторая гипотеза подтвердилась частично. Для типов «активное долголетие» и «функциональное отношение к досугу» характерна принадлежность к тем профессиям, которые могут быть востребованы и по достижении пенсионного возраста, а также к тому уровню дохода, который позволяет совершать крупные покупки. Характеристики временной перспективы у представителей выделенных типов имеют различное сочетание позитивных и негативных оценок прошлого и настоящего: группа типов, склонных к активному проведению досуга, может характеризоваться как позитивным, так и негативным прошлым, здесь скорее присутствует гедонистическое настоящее. Группа типов, склонных к пассивному досугу, может характеризоваться как гедонистическим, так и фаталистическим настоящим. Для более точной оценки роли этих факторов в досуговой

активности пожилых людей необходимо применение дополнительных методов анализа (факторный анализ, корреляционный анализ, структурное моделирование). По ответам на вопросы авторской анкеты, касающимся эмоций, связанных с досугом, переживаний при проведении досуга и невозможности его проведения, некоторым препятствиям к проведению досуга, можно сказать, что существуют типы, для которых характерно выраженное эмоциональное отношение к досугу (с уклоном в негативные переживания у типа «старость в болезнях, домашний досуг» и с уклоном в позитивные у типа «заслуженный отдых после тяжелой работы»), а также типы, для которых досуг слабо связан с переживанием каких-то эмоций (тип «функциональное отношение к досугу»).

Таким образом, можно сказать, что, кроме типологических и личностных характеристик, досуговая активность пожилых людей также зависит от социально-экономических факторов.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Акмеология: учебник/ ред. А.А. Деркач. М.: Изд-во РАГС, 2006. С. 175–187.
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: ИП РАН, 2006. 512 с.
3. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старения. М.: Академия, 2002. 416 с.
4. Мелехин А.И. Психологические модели успешного старения // Психол. журн. Междунар. ун-та природы, общества и человека «Дубна». 2014. № 2. С. 44–61.
5. Нестик Т.А. Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: дис… д-ра. психол. наук. М., 2015. 479 с.
6. Позняков В.П. Психологические отношения индивидуальных и групповых субъектов совместной экономической деятельности. М.: ИП РАН, 2018. 530 с.
7. Психология человека от рождения до смерти / под ред А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
8. Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Джумагулова А.Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 3. С. 138–154.
9. Стрижицкая О.Ю., Хункос-Рабадан О. Современные европейские направления исследований психологии старения // Вестн. С-Пб. ун-та. Сер. 16. «Психология. Педагогика». 2014. № 2. С. 66–71.
10. Шаповаленко И.В. Макартурское исследование успешного старения: на пути к новой геронтологии (реферативный обзор книги Rowe J.W., Kahn R.L. «Successful Aging») // Электрон. журн. «Современная зарубежная психология». 2017. Т. 6. № 3. С. 13–21.
11. Шахматов Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. М.: Медицина, 1996. 304 с.
12. Bartres-Faz D., Arenaza-Urquijo E.M. Structural and Functional Imaging Correlates of Cognitive and Brain Reserve Hypotheses in Healthy and

Pathological Aging // Brain Topogr. 2011. V. 24. Pp. 340–357.
13. Bengtson V.L, Malcolm L.J. The Cambridge Handbook of Age and Ageing. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 772 p.
14. Chappell N., McDonald L., Stones M. Aging in Contemporary Canada. Toronto, Pearson/Prentice Hall, 2nd Edition, 2008. 230 p.
15. Depp C.A, Jeste D.V. Definitions and Predictors of Successful Aging: A Comprehensive Review of Larger Quantitative Studies// American J. of Geriatric Psychiatry. 2006. V. 14. №1. pp. 6-20.
16. Iwamasa G.Y., Iwasaki M. A new multidimensional model of successful aging: perceptions of Japanese American older adults.// J. of Cross-Cultural Gerontology. 2011. V. 26. № 3. Pp. 261–278.
17. Ouwehand C. A review of successful aging models: Proposing proactive coping as an important additional strategy// Clinical Psychology Review. 2007. V. 27. P. 873–884.
18. Rowe J.W., Kahn R.L. Successful Aging // The Gerontologist. 1997. V. 37. № 4. P. 433–440.
19. Rowland D.T. Successful aging// Population Aging International Perspectives on Aging. 2012. V. 3. P. 151–165.
20. Strawbridge W.J, Cohen R.D. Successful aging: predictors and associated activities// American Journal of Epidemiology. 1996. V.144. № 2. P. 135–141.
21. Wiebe J.M., Cox B.J. Problem and probable pathological gambling among older adults assessed by the SOGS-R// J. of Gambling Studies. 2005. № 21. P. 205–221.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TYPES OF LEISURE ACTIVITY OF THE ELDERLY (ON THE EXAMPLE OF INHABITANTS OF THE MOSCOW REGION)

A.E. Vorobieva, A.A. Akbarova

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow

On a sample of residents of the Moscow region of retirement age up to 75 years, a survey was conducted using the author's questionnaire to study the leisure activity of the elderly, the Russian version of the TIPI questionnaire, the Stanford questionnaire of time perspective F. Zimbardo. 5 empirical types of leisure activities of older people were identified, which can be divided into 2 groups according to the criterion of activity-passivity in preferred forms of leisure, as well as the emotional significance of the leisure sphere in their lives. The data obtained are applicable in the field of social services for the organization of leisure activities for the elderly.
Keywords: *psychology of leisure, psychology of aging, attitude to leisure, time perspective, types of leisure.*

Об авторах:

ВОРОБЬЕВА Анастасия Евгеньевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Лаборатория социальной и экономической психологии, ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1), e-mail: aeVorobieva@yandex.ru

АКБАРОВА Анастасия Азаматовна – соискатель научной степени кандидата психологических наук, Лаборатория социальной и экономической психологии, ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1), e-mail: Anastasia.akbarova@gmail.com

УДК 316.346.32-053.6 (477.75) + 323.28

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЕЖИ КРЫМА К ТЕРРОРИЗМУ

М.А. Данилова, Т.В. Юдеева

Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь

Представлены результаты экспериментального исследования особенностей отношения к терроризму у молодежи Республики Крым. Были использованы следующие методики: анкета, с помощью которой выяснялся вопрос отношения к терроризму, опросник «Психологическая оценка переживания террористической угрозы» – ОПТУ 50, опросник уровня агрессивности Басса–Перри, тест жизнестойкости, методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева. Результаты исследования: психологическое отношение к терроризму у молодежи Крыма сформировано таким образом, что молодежь придерживается воздерживающейся, отстраненной позиции. Гипотеза о том, что для молодежи Республики Крым характерны низкие показатели переживания террористической угрозы – в частности, низкий показатель антиципации, эмоциональная устойчивость к террористической угрозе подтвердилась. Практическая значимость работы заключается в том, что полученные в ней результаты могут быть полезными для разработки психолого-педагогических рекомендаций по предотвращению явления терроризма среди молодежи в Российской Федерации и в Республике Крым.

Ключевые слова: *терроризм, молодежь, отношение к терроризму, террористическая угроза, эмоциональная устойчивость, агрессивность, жизнестойкость.*

В современном мире вопрос явления терроризма становится все более актуальным. Улучшение качества всей системы отношений в обществе недостижимо без ориентации граждан на социально-полезное поведение. Как следует из указа главы Республики Крым С.В. Аксенова, «под идеологией терроризма понимается совокупность идей, концепций, верований, догматов, целевых установок, лозунгов, обосновывающих необходимость террористической деятельности, а равно и других деструктивных идей, которые привели или могут привести к такой идеологии» [9].

Наиболее значимой угрозой социальной стабильности и политического благополучия является терроризм. Во многом это обусловлено тем, что в результате террористических актов происходит деформация общественного сознания. В настоящее время наблюдается не столько рост финансовых возможностей и технической оснащенности террористических организаций, сколько распространение террористической идеологии, заметное прибавление числа лиц, которые участвуют в террористической деятельности.

Сегодня среди представителей силовых структур особенную тревогу вызывает участие в террористических акциях подростков и молодежи. Являясь самой социально незащищенной группой населения, молодежь и подростки проявляют себя наиболее активными участниками различного рода деструктивных организаций, в том числе и террористического характера. Находясь перед лицом больших перемен, неизвестности и неопределенности, современные молодые люди ощущают повышенную тревогу за свое будущее, и это проявляется в снятии ее часто неконструктивными способами.

В настоящее время более опасный характер для общества, по сравнению с прошлым государственным опытом, стали носить проявления террористической направленности в молодежной среде. Склонность к агрессивно-экстремистским действиям определяет молодежь в особую группу риска. Молодые люди в соответствии со своим возрастом характеризуются психологическими особенностями: нигилизмом, максимализмом, непримиримостью, безоглядностью, нетерпимостью, радикализмом, склонностью к группированию, неудачами в попытке самоидентификации, мировоззренческой неустойчивостью. Перечисленные психологические особенности при неблагоприятных жизненных условиях и наличии «благоприятной» среды оказываются пусковым механизмом в антисоциальной активности [2, 3].

Молодое население, образует определенную группу риска из-за социально-психологических особенностей возраста. В это время сверхнеобходимо иметь перед собой сильного, знающего, уверенного в себе лидера, который точно знает, что необходимо делать и как правильно поступать. В этой связи возникают некоторые пробелы в социализации общества, чем и спешат воспользоваться идеологические террористы. На современном этапе этот вопрос особенно важен в Республике Крым. Отсутствие четкого научного термина «терроризм» и размытые границы между понятиями террориста и борца за справедливость вносят определенную проблематичность в отношении к терроризму. Д.В. Ольшанский в своих работах, посвященных изучению феномена терроризма, отмечает проблему «двойных стандартов», двойственность оценивания возникновения терроризма [6].

Исследование С.Н. Ениколопова и А.А. Мкртычяна посвящено характеристикам формирования отношения к терроризму, где отмечается, что существуют две полярности (положительная и отрицательная) отношения к терроризму. Характер же изменений полярностей отношения к терроризму зависит от ряда социальных и психологических факторов. В качестве факторов рассматривались степень подробности и освещенности информации о терактах и «социальная дистанция». Под «социальной дистанцией» понималась географическая отдаленность респондента от места, в котором был

совершен террористический акт, а также уровень идентификации себя с жертвами теракта. В итоге психосемантического исследования был выявлен образец террориста в обыденном сознании и ряд характеристик, на основании которых он возникает [4, 5].

В исследовании Е.Б. Батуевой, посвященном особенностям отношения студентов к терроризму, говорится о нескольких видах терроризма (диффузном, точечном) как подвидах политических, социальных, религиозных, этнических, государственных. Автор исследования пришел к тому, что отношение к терроризму зависит от региона, в котором проживает респондент, особенностей самооценки и удовлетворенности материальными условиями. На положительное отношение к террористам оказывает влияние отвержение ценностей, благодаря которым происходит самоутверждение (нетерпимость к собственным недостаткам и недостаткам других, завышенные запросы, отвержение красоты природы, общественного признания, искусства, любви) [1].

В исследовании Т.А. Пейсахова рассматриваются кросскультурные особенности отношений молодежи к терроризму в Российской Федерации. В результате исследования автор выявил социально-психологические средства развития у молодых людей научного восприятия феномена терроризма, соответствующего отношения к рассматриваемому объекту и установил зависимость его от вида кросскультурных особенностей разных этногрупп. Достаточно стабильными были признаны гендерные, социально-расслоенные, возрастные различия [7].

Ю.В. Быховец в работе, посвященной представлениям о терактах и переживании террористической угрозы отмечается, что важной стороной профилактических мер терроризма является обучение молодежи и населения в целом по следованию мерам антитеррористической безопасности в обычной жизни и приобретение навыков снижения рисков быть жертвой террористического акта. Для обеспечения личной безопасности необходимо знание и следование рекомендациям и правилам поведения при образовании террористической опасности. Результаты исследовательской деятельности показали, что у студентов недостаточный уровень знаний в вопросах, касающихся личной безопасности во время теракта. У населения достаточно искажено представление мотивации и психологического портрета террориста [2, с. 158].

Современное общество Республики Крым представляется полиэтнической многоконфессиональной разновозрастной общностью граждан. Молодежь в этой общности играет огромную роль. Так как молодежь представляется одной из основных категорий общественного воспроизведения, в ней сконцентрирован трудовой и репродуктивный

потенциалы. В результате молодежь выступает главным фактором в движущих силах общественной деятельности [8, 9].

Под руководством Т.К. Ростовской проводилось исследование, посвященное социально-психологическим характеристикам современной крымской молодежи. В результате получены данные о национальной принадлежности молодых людей (русские, украинцы, крымские татары и другие народности), языковой принадлежности (в семьях всех национальностей основной язык общения русский), конфессиональной принадлежности (православные, мусульмане). Высокий уровень соблюдения религиозных канонов наблюдается у мусульманской молодежи. В жизненных ценностях у крымской молодежи выступают семья, здоровье и отношения между людьми, но при том что касается создания собственной семьи и рождения детей – процент одобрения резко падает. Молодежь стремится к достижению общественного статуса, при этом сильно нуждается в помощи извне. Уровень локального патриотизма выше государственного, наибольший интерес в молодежной политике отводится здоровому образу жизни и спорту, предпринимательству и туризму. По результатам исследования был сделан вывод о том, что в абсолютном большинстве опрошенные имеют положительную оценку воссоединения Крыма с Россией. Подобный опрос показывает, что крымская молодежь относится с вниманием к своей истории, имеет активную гражданскую позицию и проявляет значительный интерес в участии в общественно-политической жизни полуострова [8]. На примере научной исследовательской работы Т.К. Ростовской, проведенной на территории Крымского федерального округа, были отмечены основные потребности и понятия современной крымской молодежной общественности.

В нашем исследовании под явлением терроризма понимается насилие, которое несет в себе угрозу другого, более жестокого насилия, с целью вызвать страх и панику, нарушить либо разрушить общественный и государственный порядок, вынудить сторону, на которую направлен террористический акт, принять желаемое решение, вызвать политические и иные изменения. Под психологическим отношением к явлению терроризма понимается оценивание терроризма в целом, отношение к исполнителям террористических актов, оправдание или осуждение их поступков.

Цель эмпирического исследования заключалась в изучении психологических особенностей отношения к терроризму у молодежи Республики Крым. Достижение цели эмпирического исследования осуществлялось поэтапно. На первом этапе осуществлялся выбор методов исследования и определение регионов, в которых будет проводиться исследование для контрольной группы. Выбор был сделан в пользу Хабаровского Края – как предполагалось, одного из наиболее

удаленных регионов с наименьшим риском проведения там террористических актов. Вторым регионом, соответственно, является Республика Крым, в силу сложившихся геополитических обстоятельств, предположительно, находящаяся в зоне риска проведения действий, несущих в себе террористическую направленность. Было проведено непосредственно само исследование и вычисление полученных результатов, обработка данных и математические вычисления. Осуществлена интерпретация результатов эмпирического исследования.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» и в городе Хабаровске. В работе представлены две репрезентативные однородные выборки, различные по регионам. В исследовании приняли участие 79 респондентов, из них 49 студентов психолого-педагогического факультета – кафедры психологии и дефектологии (выборка 1), а также 30 молодых людей города Хабаровск и Хабаровского края (выборка 2) – контрольная группа. Для изучения психологического отношения к терроризму были определены следующие методики: анкета, в которую вошли вопросы, рассматривающие различное отношение к терроризму (Т.А. Пейсахов), опросник «Психологическая оценка переживания террористической угрозы» (Ю.В. Быховец, Н.В. Тарабрина), опросник уровня агрессивности Басса–Перри, тест жизнестойкости (Сальваторе Мадди, адаптирован Д.А. Леонтьевым). Статистическая обработка полученных результатов была произведена с помощью компьютерной программы STATISTICA 6.0. Расчет *U*-критерия Манна–Уитни был использован для сравнения различий между двумя выборками общих признаков, которые были измерены. Расчет факторного анализа позволил определить способ психологической оценки и оказание на нее влияния других факторов. Обработка анкеты осуществлялась с помощью φ-критерия Фишера, который позволил сравнить выборочные процентные доли по итогам анкетирования.

В результате обработки анкеты отношения к терроризму и разложения ее на блоки были получены следующие данные: молодежь Республики Крым достаточно лояльно относится к террористам, в некоторых случаях сочувствует им, оправдывает их действия. Молодежь Хабаровска в большинстве случаев более жестка к действиям террористов, не проявляет сочувствия к ним и не оправдывает их действий. Респонденты выборки 1 придерживаются более толерантного отношения к проблеме терроризма, выражают в отношении наказания к террористам желание сохранить им жизни, видят в них людей. В вопросах причин, по которым действуют террористы, респонденты указывают борьбу за свободу и независимость.

Анализ результатов анкетирования при помощи методов статистической обработки экспериментального материала включал

установление достоверности различий в ответах испытуемых между выборками с использованием φ-критерия Фишера. Оказалось, что представления о терроризме в выборке 1 и выборке 2 имеют ряд достоверных отличий на уровне $p < 0{,}001$ и $p < 0{,}05$. Респонденты выборки 1 имеют представления о терроризме как явлении, с которым возможно взаимодействовать, вести диалог, договариваться. При этом выражают некоторые опасения, если затрагиваются вопросы взаимодействия с терроризмом, участия в террористической деятельности. Респонденты выборки 2 имеют более категоричное отношение к терроризму, не приемлют никаких проявлений терроризма в своей жизни, с большим страхом представляют себя в террористической деятельности.

В исследовании, проводимом Т.А. Пейсаховым, использовалась анкета отношения к терроризму. По результатам анкетирования автор пришел к заключению, что психологическое отношение к терроризму у исследуемых групп резко отрицательное. Различия, которые были получены в результате проведения работы, касались гендерных особенностей, а также культурно-традиционных взглядов, социально-психологических характеристик, таких как этнические различия, вероисповедание, возрастные особенности и уровень доходов. Это подтвердило выдвинутое предположение о том, что кросскультурные особенности оказывают влияние на формирование отношения молодежи к терроризму [7].

В результате проведения опроса по методике ОПТУ 50 мы получили результат, говорящий о том, что молодежь Республики Крым, являясь косвенными жертвами терактов, не готова предвосхищать данные события и предположительно, столкнувшись с феноменом терроризма, не будет эмоционально готова рационально реагировать в кризисной ситуации, что в итоге может привести к повышению уровня ПТСР. Результаты проведения методики ОПТУ 50 представлены в табл. 1.

Таблица 1

Итоговые значения по шкалам методики «Психологическая оценка переживания террористической угрозы»

Группы испытуемых	Шкала «антиципации»	Шкала «устойчивость к террористической угрозе»	Шкала «признаки посттравматического стресса»	Общий индекс переживания террористической угрозы
Выборка 1	59,9	34,3	30,2	124,4
Выборка 2	57,33	31,5	32,13	120,9

По итогам проведения методики ОПТУ 50, общий индекс переживания террористической угрозы по выборке 2 ниже (120,9), чем у

группы испытуемых по выборке 1 (124,4). Это показатель того, что группа испытуемых в выборке 1 менее склонна к субъективным переживаниям террористической угрозы. По шкале «Антиципация» в выборке 1 – 59,9 балла, в выборке 2 – 57,33 балла. Это говорит о том, что у молодежи Крыма психическая способность к опережающему отражению меньше, они в меньшей степени имеют опыт быть в роли косвенных жертв теракта. Иными словами, не имея данного опыта, молодежь Крыма не готова предвосхищать субъективно новую опасность и не считает, что теракты могут иметь место.

По шкале «Устойчивость к террористической угрозе» в выборке 1 – 34,3 балла, в выборке 2 – 31,5 балла. Это говорит о том, что испытуемая группа респондентов выборки 1 имеет уровень эмоциональной стойкости к переживанию террористической угрозы выше, чем группа респондентов в выборке 2. Следует учитывать тот факт, что благодаря всеобъемлющему информационному полю освещения террористической деятельности террористическая угроза приобретает огромные масштабы. Создается культура страха у всего населения в целом. Устойчивость к террористической угрозе не является универсальным конструктом, затрагивающим другие специфические факторы риска.

По шкале «Признаки ПТС» в выборке 1 – 30,2 балла, в выборке 2 – 32,13 балла (показывает, что исследуемый фактор ПТС у молодежи РК ниже, чем у контрольной группы). Являясь косвенными жертвами терактов через СМИ, испытуемая молодежь выборки 1 в меньшей степени имеет признаки посттравматического стресса.

Результаты статистической обработки не выявили достоверных различий между группами опрашиваемых респондентов. Следовательно, отношение к явлению терроризма в нашей стране не имеет существенных различий из-за географического расположения региона. Под воздействием работы СМИ жители разных регионов примерно в равной степени являются косвенными жертвами терроризма.

Результаты исследования уровня агрессивности: по выборке 1 – шкала «Физическая агрессия» (19,1), шкала «Враждебность» (19,4), шкала «Гнев» (19,4). Общий показатель агрессии по выборке 1 составил 57,9 балла. По выборке 2 – шкала «Физическая агрессия» (24,6), шкала «Гнев» (21,6), шкала «Враждебность» (23,33). Общий показатель агрессии по выборке 2 составил 69,5 балла. Выраженность агрессии преобладает в выборке 2. В выборке 1 незначительная выраженность признаков агрессии. Судя по полученным данным, в выборке 1 показатели оказались ниже, чем в выборке 2, что может говорить о том, что опрошенные респонденты в отношении к терроризму мало выражают агрессию (допускают обесценивание данного вопроса), у них не включается аффективный компонент «гнев», который влечет за собой физиологическое возбуждение и подготовку к агрессии. Враждебность

как когнитивный компонент, который основывается на переживании чувства несправедливости и ущемленности, неудовлетворенности желаний, в данном случае может говорить о непринятии, отрицании изучаемого явления. Можно предположить, что респонденты выборки 1 – молодежь Республики Крым – в ситуациях проявления терроризма не готовы к выражению агрессивного поведения. В результате проведения статистической обработки по опроснику Басса–Перри мы пришли к выводу о том, что группа испытуемых выборки 1 недовольна складывающимся у них отношениям к терроризму, но готова к решительным мерам, при этом осознает, что не в силах предпринять кардинальные меры, что приводит к чувству неудовлетворенности и ущемленности.

По итогам проведения методики «Опросник жизнестойкости С. Мадди» были получены следующие результаты. Группа испытуемых в выборке 1: шкала «Вовлеченность» – 35,1, шкала «Контроль» – 29,5, шкала «Принятие риска» – 16,9. Общий показатель жизнестойкости – 81,1. Данные, полученные в результате исследования в выборке 1, соответствуют средним и стандартным отклонениям общего показателя жизнестойкости по методике. Группа испытуемых в выборке 2: шкала «Вовлеченность» – 32,03, шкала «Контроль» – 27,5, шкала «Принятие риска» – 14,9. Общий показатель жизнестойкости – 74,8. Данные, полученные в результате исследования в выборке 2, соответствуют средним и стандартным отклонениям общего показателя жизнестойкости по методике.

Уровень по шкале «Принятие риска» в группе выборки 1 выше среднего значения, однако не отклоняется от нормы. Можно предположить, что испытуемые по выборке 1 имеют мнение о том, что все то, что с ними может случиться, будет способствовать их развитию через знания, которые они извлекут из полученного опыта.

В результате проведения статистического анализа выяснилось, что имеющиеся различия между группами незначительны, однако в выборке 1 показатели выше, что может говорить о том, что, независимо от силы влияния исследуемого явления терроризма на население, молодежь Республики Крым проявляет себя как рациональные, решительные, не отчаивающиеся в завтрашнем дне люди.

В результате обработки данных с помощью факторного анализа, удалось уточнить число важных факторов для каждой выборки: в выборке 1 – три фактора; в выборке 2 – два фактора. Данные факторы позволили более четко охарактеризовать личностные характеристики, обуславливающие формирование отношения к терроризму у молодежи. Все факторы имели приблизительно равный дисперсионный процент, общая дисперсия по выборке 1 составила 71 % (фактор 1 – 30 %, фактор 2 – 27 %, фактор 3 – 24 %).

В первый фактор вошли переменные: враждебность (0,7), вовлеченность (–0,88), контроль (–0,93), принятие риска (–0,82).

В фактор 2 вошли переменные: шкала «Антиципация» (–0,91), шкала «Устойчивость к террористической угрозе» (0,83), шкала «Признаки посттравматического стресса» (–0,88).

В фактор 3 вошли переменные: физическая агрессия (–0,83), гнев (–0,81).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что молодежи Республики Крым не характерно ожидание террористической угрозы, они не имеют фактического опыта в отношении терроризма, о чем говорят данные фактора 2. Молодежь не связывает факт существования явления терроризма с собой, с территорией, на которой проживает. При этом у группы испытуемых повышена враждебность, что подчеркивает факт отрицания, непринятия данного явления. Такие переменные, как вовлеченность и контроль, находящиеся в отрицательном значении, позволяют предположить, что молодым людям Республики Крым в связи с переходом Крыма в Россию стали присущи такие чувства, как отвергнутость, собственное бессилие справиться со складывающимися обстоятельствами в связи с терроризмом. Молодые люди находятся как бы «под колпаком», надежной защитой, и, вероятно, думают, что факт существования терроризма их не касается.

Психологическое отношение к терроризму у молодежи Крыма сформировано таким образом, что молодежь придерживается воздерживающейся, отстраненной позиции. Это объясняется высоким уровнем антиципации как фактора проявления способности психики к опережающему отражению, то есть реакции в поведении человека на психотравмирующее известие (в данном случае информацию о террористических актах). Подтверждает это и факт низкого уровня принятия риска как компонент жизнестойкости, отвечающий за способность извлекать уроки из пошлого опыта. В данной выборке респондентов фактор принятия риска низкий, и это может говорить о том, что испытуемые думают, что опыт знаний и информации о терроризме никак не повлияет на их последующее развитие и применение в жизни этих знаний им не пригодится. Возможно, это связано с тем, что испытуемая молодежь аполитична, не интересуется вопросами политики и геополитики, не считает возможным оказывать влияние на происходящие события.

Молодежь контрольной группы более «подготовлена» к столкновению с угрозой теракта, возможно, имеет научное понимание данного явления, о чем свидетельствует высокий уровень антиципации. Физическая агрессия и вовлеченность – показатели того, что при проявлении изучаемого явления испытуемая группа будет готова к активным контрдействиям. Принятие риска как уровень активного

использования приобретенного опыта находится в положенной норме, и это говорит о том, что опыт столкновения респонденты имеют. Можно предположить, что контрольная группа более информирована, имеет ощущение вовлеченности в проблему терроризма, воспринимает ее как собственную проблему.

Выводы

Молодежь Республики Крым более лояльно относится к террористам, в некоторых случаях сочувствует им, оправдывает их действия. Это предположительно может быть связано с национальной принадлежностью респондентов опрашиваемого региона. Являясь косвенными жертвами терактов, не готова предвосхищать данные события и, столкнувшись с феноменом терроризма, не будет эмоционально готова рационально реагировать в кризисной ситуации, что в итоге может привести к повышению уровня ПТСР.

Респонденты выборки 1 – молодежь Республики Крым – в ситуациях проявления терроризма не готовы к выражению агрессивного поведения. И если принимать гнев как средство защиты себя, испытуемая группа респондентов не сможет рационально и адекватно вести себя в экстремальных ситуациях. Показатели жизнестойкости говорят о том, что испытуемые по выборке 1 имеют мнение о том, что все то, что с ними может случиться, будет способствовать их развитию в знаниях, которые они извлекут из полученного опыта.

Молодежь Хабаровска в большинстве своем более жестока к действиям террористов, не проявляет сочувствия к ним и не оправдывает их действий. Возможно, это свидетельствует о том, что опрашиваемая контрольная группа более информирована, имеет ощущение вовлеченности в проблему терроризма, воспринимает ее как свою, в отличие от респондентов Крыма, имеющих аполитические, отстраненные взгляды на происходящие события в мире.

Список литературы

1. Батуева Е.Б. Особенности отношения студентов к терроризму // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2011. № 5. С. 96–101.
2. Быховец Ю.В., Тарабрина Н.В. Психотравмирующее воздействие террористической угрозы // Материалы XIV Съезда психиатров России. М., 2005. С. 158–159.
3. Быховец Ю.В. Представления о террористическом акте и переживание террористической угрозы жителями разных регионов РФ: дис. … канд. психол. наук. М., 2007. 129 с.
4. Ениколопов С.Н. Терроризм и агрессивное поведение // Национальный психологический журнал. 2006. Ноябрь. С. 28–32.
5. Ениколопов С.Н., Мкртычян А.А. Психологические последствия терроризма // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 71–80.
6. Ольшанский Д.В. Психология террора. М.: Академический проект, 2002, 318 с.

7. Пейсахов Т.А. Кросскультурные особенности отношения молодежи к терроризму в условиях современной России: дис. … канд. психол. наук. М., 2006. 221 с.
8. Ростовская Т.К. Социальные характеристики современной молодежи Крымского федерального округа // Изв. высш. учеб. заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2016. № 2 (38). С. 123–134.
9. Указ главы Республики Крым Аксенова С.В. Симферополь, 20.11. 2017. № 490-У. URL: https://glava.rk.gov.ru/rus/file/pub/pub_368765.pdf

ATTITUDES OF YOUTH OF CRIMEA TO TERRORISM

M.A. Danilova, T.V. Yudeeva

Crimean engineering pedagogical University, Simferopol

The article presents the results of an experimental study of the specifics of the attitude towards terrorism among the youth of the Republic of Crimea. The following methods were used in the study: the questionnaire, which identified the issue of attitudes to terrorism, the questionnaire «Psychological assessment of the terrorist threat» – OPTU 50, Bass-Perry's aggression questionnaire, Resistance Test. S. Muddy's method, adaptation D.A. Leontiev The results of the study: the psychological attitude towards terrorism in the youth of Crimea is formed in such a way that young people adhere to a refractory, detached position. The hypothesis that young people in the Crimean Republic are characterized by low indicators of the terrorist threat, in particular, a low rate of anticipation, and emotional resistance to a terrorist threat has been confirmed. The practical significance of the work is that the results obtained in it can be useful for the development of psychological and pedagogical recommendations for preventing the phenomenon of terrorism among young people in the Russian Federation and in the Republic of Crimea.

Keywords: *errorism, youth, attitude to terrorism, terrorist threat, emotional stability, aggressiveness, resilience.*

Об авторах:

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

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

УДК 159.922

ДЕВИАНТНАЯ ВИКТИМИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Ю.А. Клейберг[1]

Тверской государственный университет
[1] ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6757-0102

Предпринята попытка представить девиантную виктимизацию, виктимную социализацию подростков и молодежи, которые не нашли своего должного освещения в научной психологической и девиантологической литературе, на основе девиантологического подхода. Автор вводит в научный оборот и обосновывает термин «виктимная социализация личности подростка», что характеризуется ростом компенсирующих тенденций, направленных на изменение своего статуса и избавление от дискомфортного состояния путем интенсификации отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: *социализация, виктимная социализация, личность подростка, девиантное поведение, девиантная виктимизация личности.*

Социальное поведение формируется всей системой экономических, социальных и культурных условий общества. Каждое новое поколение социализируется в условиях того государства, где оно живет. Его сильные и слабые стороны – зеркальное отражение социальных проблем общества в целом.

Но, как известно, поведение человека может быть предсказуемым и непредсказуемым, адекватным и неадекватным. Все зависит от конкретной социальной ситуации, в которой человек оказался в данный момент. Часто человек, оказавшись в виктимогенной ситуации, вынужден «играть» роль жертвы или действительно ею стать.

Подростково-юношеский возраст признается учеными одним из самых социально и психологически незащищенных, именно поэтому становится группой социального риска и повышенной социальной виктимности. Большинство претензий по этому поводу часто высказываются в адрес ближайшего окружения юной личности – его семье. И это справедливо, так как нередко семья провоцирует девиантные поступки детей, генерирует их девиантность, дискредитирует и нивелирует процесс их успешной социализации, с одной стороны, и насаждает диктат авторитарного воспитания, насилия и жестокости – с другой. Все это приводит к тому, что семейное насилие и жестокость в силу такого неадекватного воспитания родителей превращают этот важный процесс в карательный метод воспитания детей со всеми вытекающими последствиями. Если семья как институт социализации представляет собой дисгармоничную и разбалансированную систему, то негативное отношение к ребенку становится неизбежным.

Однако не следует ограничиваться только изучением проблем насилия и жестокости в семье. Проблема виктимности несовершеннолетних – многоаспектная, она не ограничивается деструктивными проявлениями в микросреде несовершеннолетнего – семье. Часто несовершеннолетние становятся жертвами девиантных (даже криминальных) проявлений и со стороны своих сверстников, а также со стороны школы, школьных учителей, проявляющих интолерантность к ученикам [5]. Стержнем виктимной социализации подростка нередко выступает виктимное поведение, которое является одним из видов девиантного поведения и представляет собой социально-психологический и девиантологический феномен, который проявляется как в активной, так и в пассивной формах.

Определяя место виктимного поведения в системе девиаций, Т.В. Варчук и К.В. Вишневецкий (2012) справедливо выделили такие его признаки, как асоциальный или социально нейтральный характер, аутодеструктивность и криминогенность. Учитывая эти свойства, виктимное поведение может быть отнесено как к асоциальному, так и к аутодеструктивному виду девиаций [3, с. 69].

Дарвинская триада («изменчивость – наследственность – отбор»), как известно, фиксирует три биологические последовательности существования живых существ, которые являются основой организации биологической материи. Однако с психологической точки зрения эту триаду можно дополнить еще одним важным компонентом, который выведет ее на другой уровень организации социальной материи – *девиантологический* с компонентой *«виктимная социализация личности»*.

Термин «социализация» в большинстве проанализированных нами концептуальных подходов рассматривается учеными (Е.В. Руденским, А.А. Реаном, А.Н. Тесленко, Р.М. Шамионовым и др.) как процесс вхождения индивида в мир конкретных социальных связей, адаптации и интеграции в различные типы социальных общностей через культуру, ценности и нормы, на основе которых формируются социально значимые черты поколения.

Однако процесс и результат процесса социализации часто сопровождаются внутренним противоречием, внутренним конфликтом. Успешная социализация выступает своеобразным социальным интерфейсом между эффективной адаптацией юной личности в обществе и ее способностью проявлять демонстративность, оппозиционность, эпатажность, даже некую протестность обществу в части тех жизненных противоречий, которые мешают саморазвитию, самореализации, самоутверждению личности. Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный паритет между адаптацией в обществе и разобщением в нем. Человек, не адаптированный в обществе, становится жертвой социализации – девиантом, субъектом виктимной социализации.

Официальная статистика и исследовательская практика (в том числе и наша) свидетельствуют о том, что рост криминализации в

обществе, усиление криминальной социализации несовершеннолетних и молодежи в нашей стране остановить не удалось. Для процесса виктимной социализации личности, в частности, сегодня требуется новая эвристика, которая актуализирует неклассический взгляд на оценку девиантогенных и криминогенных проявлений в подростково-молодежной среде. Но здесь возникают определенные сложности, связанные не только с проведением четкой границы между биологическими, социально-психологическими и девиантологическими детерминантами, но и зависящие от индивидуально-психологических свойств жертвы, от багажа ее поведенческих программ.

При этом сама проблема девиантной виктимизации, виктимной социализации несовершеннолетних и молодежи, социальных групп, подростково-молодежных субкультур не нашла должного освещения в психологической, криминологической и девиантологической литературе, что отражается на создании адекватной научно обоснованной системы предупреждения и профилактики девиантных поступков в молодежной среде. Поэтому данная статья является адекватной реакцией на этот научный дефицит и ориентирована на воплощение теоретического и связанного с ним практического аспекта, внеся определенный вклад в дальнейшее осмысление поднимаемой автором проблемы.

Тем не менее из школьной программы по биологии нам известно, что в живой природе всегда существовал естественный отбор (по Ч. Дарвину): одни существа проявляли агрессивные свои свойства, другие – «жертвенные». В социальной природе эта схема тоже действует, однако она намного сложнее, так как речь идет не об инстинктах как таковых, а о защитных социально-психологических механизмах организма при воздействии на него различных факторов как позитивного, так и деструктивного свойства.

Главными катализаторами актуализации виктимогенной установки являются *страх* и *психологический шок*. Реакция на страх и шок у каждого человека проявляется по-разному и очень индивидуально: кто-то при виде опасности «столбенеет»; кто-то пытается защищаться; кто-то предпочитает бегство; другие идут «напролом», навстречу опасности, атакуя агрессора. Причин, объясняющих такое виктимное поведение, много. Приведу некоторые из них.

1. Низкая самооценка, нерешительность и беспомощность личности. Истоки низкой самооценки находятся в раннем детстве. Если ребенок недополучал родительской любви («*депривационный виктимизм*», порожденный дефектом социализации личности, – термин Е.В. Руденского [15]) или неправильно воспитывался, если над ним издевались сверстники или учителя – низкая самооценка с большой долей вероятности будет одним из его доминирующих качеств.

2. Конформизм, сильная зависимость от мнения окружающих людей, инфантильность личности. Такая личность подвержена влиянию

извне, легко внушаема, а значит, психологически податлива любым манипуляциям агрессоров.

3. Боязнь толпы и страх выделиться из толпы одновременно. Данный феномен тоже уходит своими корнями в детство. Будучи учеником, ребенок становится зависимым от организованной, алгоритмизированной жизни, где каждый делает ровно то, что от него требуют учителя. Это норма школьного режима и учебно-воспитательного процесса. Никакие отклонения от этой нормы, как правило, школой не приветствуются. Инициатива и творчество, не согласованные с мнением учителя, подавляются последним. Однако «школьный рефлекс» может оставаться с человеком на всю жизнь, во взрослой жизни ему придется сталкиваться со сложными реалиями бытия, и тогда он окажется совершенно неприспособленным, одиноким и беззащитным.

4. Страх неудачи, провала, который, по мнению подростка-виктима, обязательно должен наступить. Это, пожалуй, главная причина виктимного поведения человека. Страх, как известно, – это сигнал тревоги, вызывающий вероятные защитные действия человека, главной целью которых является остаться живым и невредимым.

На личностном уровне предрасположенность к тому, чтобы стать жертвой тех или иных неблагоприятных условий социализации, зависит от многих личностных характеристик, которые в одних и тех же условиях могут способствовать или препятствовать виктимизации подростка. К таковым характеристикам, в частности, можно отнести степень устойчивости, гибкости и мобильность человека, развитость у него рефлексии и саморегуляции, его установки и ценностные ориентации и т. д. От наличия и развитости у человека этих характеристик во многом зависит, в состоянии ли он и в какой мере противостоять и сопротивляться различным опасностям, с которыми сталкивается, а также прямому негативному влиянию окружающих.

В психологии, девиантологии, виктимологии существует такое понятие, как «*синдром жертвы*» (или «*комплекс жертвы*»). Это понятие трактуется как проявление поведения человека, при котором он побуждает других людей на нарушение его прав. Особенно это привлекает преступников и разного рода манипуляторов. Для жертвы характерно чувство внутреннего бессилия, привычка жаловаться и выпрашивать жалость к себе. Этот стереотип поведения «казанской сироты» обычно воспитывается в семье и особенно сильно может проявиться во время обучения в школе, вузе и трудовом коллективе. В школе дети с синдромом жертвы обычно изолированы от окружающих и являются изгоями, аутсайдерами.

Американский психотерапевт Стефан Карпман (1968) разработал простую, но чрезвычайно эффективную треугольную диаграмму для анализа неконструктивных взаимоотношений – *драматический*

треугольник. Идея заключается в том, что, вступая в неконструктивные взаимоотношения, люди играют одну из следующих социальных ролей: *Преследователя, Спасателя* или *Жертвы*. Преследователь (агрессор) – это человек, который унижает других людей, считая их стоящими ниже себя. Спасатель также считает других людей ниже себя, однако предлагает свою помощь, исходя из своего более высокого положения. Жертва ощущает свое приниженное положение и считает себя неблагополучным человеком, а обстоятельства – ужасными [4].

Анализируя поведение людей в этом «драматическом треугольнике», следует с уверенностью сказать, что сингулярностью (особенностью) его является зависимое, проблемное, содержащее в себе противоречие (социальное и/или психологическое), а значит, конфликтное проявление. Отсюда исполнение ролей имеет у одних девиантный (криминальный – «Преследователь», «Спасатель»), у других виктимный («Жертва») оттенок, поскольку первые две роли мотивированы исключительно на удовлетворение потребности в признании и самоутверждении, а третья роль мотивирована только на удовлетворение потребности в безопасности, уважении, обеспечении покоя.

В юном возрасте проявление виктимности происходит в двух основных формах: *эвентуальной* (лат. *eventus* – случай) и *децидивной* (лат. *decido* – решение). *Эвентуальная виктимность* (потенциальная виктимность) означает случайную возможность при определенной ситуации стать жертвой преступления и включает в себя причинно-обусловленные и причинно-сообразные девиации. Естественно, что эвентуальная виктимность в основном характеризуется частотой виктимизации в подростково-молодежной среде и закономерностями, присущими такой виктимизации. *Децидивная виктимность* (виктимность в действии) охватывает стадии подготовки и принятия виктимогенного решения и саму виктимную активность, ориентирует себя на целесообразные и целеобусловленные девиации, служащие своеобразным катализатором причинения вреда [2, с. 35].

Таким образом, виктимная социализация характеризуется некоторыми специфическими индикаторами: снижением уровня мотивации; заниженной самооценкой; дефицитом ценностных ориентаций; высоким конформизмом и др.

При этом виктимная личность имеет следующие основные социально-психологические показатели: тревожность; эмоциональную ригидность; эмоциональную вязкость; эмоциональную монотонность; эмоциональное огрубление; эмоциональную тупость; утрату эмоционального резонанса; алекситимию [6; 7; 8; 9].

Представленные социально-психологические индикаторы виктимной личности указывают на нарушения в эмоционально-волевой и когнитивной сферах. Эти нарушения Альберт Эллис (1994, 1998, 2002) назвал

иррациональными установками, вызванными «активизирующей ситуацией». Он выделил 4 группы таких установок, которые часто создают проблемы для успешного функционирования личности в социуме: а) установка долженствования, б) катастрофические установки, в) установка обязательной реализации своих потребностей, г) оценочная установка [16].

Эллис полагал, что убеждение является иррациональным и опасным в том случае, если оно: а) мешает достижению целей, порождает крайне выраженные эмоции и расстройства, которые подавляют или провоцируют человека, делают его поведение опасным для него самого или окружающих его людей; б) ведет к ложному пониманию действительности; в) содержит алогичную систему оценок (себя, других и мира в целом) [16].

Единственное поведение, которое мы можем по-настоящему оценивать, контролировать или изменять, – собственное поведение. Это относится и к моделям поведения между агрессором и жертвой. Приведу типологии двух классиков криминальной виктимологии (Бенджамина Мендельсона и Ганса фон Гентига), которые можно использовать для характеристики нашего девиантологического подхода к *виктимной социализации личности девиантного подростка*.

Так, основатель виктимологии Бенджамин Мендельсон (1975) в качестве важного шага в осмыслении результатов своего исследования отношений между обидчиком и жертвой предложил первую типологию жертв. *Полностью невиновная жертва*. Такой жертвой может быть признан ребенок или полностью невменяемый человек. *Жертва с незначительной виной*. Этой жертвой может являться женщина, которая провоцирует ошибочное нападение на себя, в результате которого она умирает. *Жертва, которая является столь же виновной, как и обидчик*. Сюда могут относиться те, кто своим поведением целенаправленно провоцируют обидчика к совершению преступления. *Жертва, более виновная, чем обидчик.* Сюда относят тех, кто подталкивает другого к совершению преступления. *Наиболее виновная жертва*. Это происходит, когда преступник (он же жертва) был убит лицом, который совершал действия, относящиеся к самозащите. *Воображаемая жертва*. Это люди, страдающие от умственных расстройств типа паранойи, неосознанно приписывающих себе качества жертвы [14].

Ганс фон Гентиг (1948) исследовал отношения между «деятельной стороной» (от англ. do – делать), к которой относил преступника, и «страдательной стороной» (от англ. suffer – страдать), к которой относил жертву. Он предложил классификацию жертв на основе психологических, социальных и биологических утверждений. Предпосылкой такой классификации стала также идентификация жертвы относительно различных факторов риска. Ученый объединил все виды жертв в три основных класса: *1) общий класс жертв* (молодежь, дети; женщины; старшее поколение; умственно неполноценные лица; иммигранты и

различного рода социальные меньшинства); *2) психологические типы жертв* (депрессивный тип; жадный; экстравагантный; одинокие и «убитые горем» жертвы; мучитель); *3) активированное страдательное лицо,* the activaiting sufferer. Последний класс состоит всего из одного элемента – «активированного страдательного лица». Это имеет место тогда, когда жертва трансформируется в преступника. Такие «активаторы» пассивной жертвы могут быть детерминированы разнообразными факторами: а) личные предрасположения; б) возраст; в) алкоголь; г) потеря самоконтроля и прочие факторы [12; 18].

Существуют типологии жертв преступлений и по другим основаниям, например: ролевой статус (куда могут быть включены профессиональные признаки, физический и имущественный уровень потенциальных потерпевших и т. п.); степень виновности потерпевшего (например, у Б. Мендельсона это невиновная жертва, жертва, способствующая совершению преступления, и жертва, вызывающая преступление); характер отношений между потерпевшим и преступником (так, Л.В. Франк выделяет приятельские, любовные, враждебные отношения между ними; В.С. Минская – хорошие, безразличные, неприязненные); роль потерпевшего в создании криминогенной ситуации – провоцирующая, неосторожная, правомерная) [1, с. 107].

И.Г. Малкина-Пых (2007) основополагающими свойствами виктимной личности считает: уход от принятия решений и возложение на себя ответственности за них; зависимость от окружающих людей, отсутствие самостоятельности; низкий уровень знаний о себе и низкий уровень самопринятия, т. е. пассивность адаптационного процесса [13].

Таким образом, отметим три важных момента.

Во-первых, теоретически и экспериментально доказано, что люди (и дети, и взрослые, законопослушные и нарушающие нормы морали и закона) развивают свои отличительные социальные свойства (способность любить, испытывать стыд, быть честным или бесчестным, законопослушным или преступным и др.), навыки коммуникации, мышление и способность выполнять социальные роли *не в результате биологического созревания, а в процессе социального взаимодействия.*

Неблагоприятные психофизиологические предпосылки (психопатия, акцентуации характера и поведения, резкое снижение здоровьесберегающих ресурсов личности и т. п.) также не являются судьбоносными сами по себе и не могут стать детерминантой виктимной социализиции и девиантной виктимности личности.

Психофизические особенности юного возраста – любопытство, жажда приключений, доверчивость, внушаемость, неумение приспособиться к условиям существования, беспомощность в конфликтных ситуациях, а в ряде случаев и просто физическая слабость – обусловливают повышенную виктимность этой возрастной группы [17]. Повышенная виктимность

несовершеннолетних определяется не только их психофизическими качествами, но и их социальными ролями, местом в системе социальных отношений, статусом, который они занимают в семье [10].

Во-вторых, виктимная личность девиантного подростка характеризуется ростом компенсирующих тенденций, направленных на изменение своего статуса и избавление от дискомфортного состояния путем интенсификации отклоняющегося поведения.

В-третьих, на ювенальную виктимность девиантной личности влияют такие факторы: а) *культ насилия*, утвердившийся в современной жизни и в искусстве (широкий показ фильмов, книг, песен и т. п.) и влияющий на формирование квази-потребностей, квази-интересов, квази-ценностей, способствующий дегуманизации и культурной деградации детей и молодежи; б) *состояние социальной аномии* (падение нравственности, духовности, чувства долга, порядочности и чести); в) *осуществляемая социальная политика* (политика подрыва национальной идеи образования, воспитания и культурного развития, парализация основных для нашего общества ценностных основ, причем образцы насилия, жестокости, несправедливости, цинизма и произвола демонстрирует сама власть); г) *неудовлетворенность социальных потребностей;* д) *отсутствие жизненных ориентиров и перспектив*, в то время как у некоторых юных граждан – завышенные ожидания в материальном плане; е) *плохая организация досуга и творческого процесса* (закрытие центров культуры и досуга: сельских клубов, домов культуры, центров творчества детей и молодежи, библиотек, тотальное насаждение там рыночных отношений, платных услуг и т. п., что служит для большинства талантливых детей и подростков фактором недоступности и т. п.) [11]; ж) *отмена уголовной ответственности за употребление наркотиков,* легализация некоторых так называемых «легких» наркотиков (марихуаны, например) и т. п.

Список литературы

1. Ахмедшин Р.Л. Юридическая психология: курс лекций. Томск: Эль Контент, 2011. 228 с.
2. Бумаженко Н.И. Виктимология: учеб.-метод. пособие. Витебск, 2010. 115 с.
3. Варчук Т.В., Вишневецкий К.В. Виктимология: учеб. пособие / под ред. С.Я. Лебедева. М., 2012. 192 с.
4. Карпман С. Анализ ролей и положений в сказках и жизненных сценариях. Нью-Йорк, 1968.
5. Клейберг Ю.А. Толерантность и деструктивная толерантность: понятие, подходы, типология, характеристика // Общество и право. 2012. № 4 (41). С. 329–334.
6. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: учебник. 2-е изд., доп. и перераб. М.–Ульяновск, 2005. 416 с.
7. Klayberg Yu.A. Social-psychological determinations of juvenile victimization of deviant Personality: theoretical exposition of the Problem // Найновите постижения

на европейската наука: материали за 7-а Междунар. научна практична конф. Психология и социология. Т. 24. София. БялГРАД БГ ООД, 2011. С. 44–46.
8. Klayberg Yu.A. Aggression, violence, deprivation in the context of deviation socialization of Personality: a theoretical exposition of the Problem // Trends of modern Science: Materials of the X Intern. sc. and pract. conf. Psychology and Sociology. V. 18. Sheffield. Science and Education LTD, 2014. P. 19–24.
9. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах: учеб. пособие. 2-е изд. М.: НОУ ВПО «МГОУ», 2008. 304 с.
10. Клейберг Ю.А., Пискарев Д.П., Сиротюк А.Л. Социально-психологические проблемы девиантного подростка: монография. М.– Страсбург, 2003. 148 с.
11. Клейберг Ю.А. Социально-педагогическая коррекция девиантного поведения подростков в сфере досуга: дис. … д-ра пед. наук. СПб., 1995.430 с.
12. Личность и поведение жертвы преступления. Классификация и типология жертв преступления. URL: http://www.mylektsii.ru/1-17108.html (дата обращения: 24.02.2019).
13. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. М., 2007.
14. Мендельсон Б. Общая виктимология: монография. М., 1975.
15. Руденский Е.В. Депривационный виктимизм как социально-психологический механизм онтогенеза личной виктимности // Мир науки, культуры, образования. 2013. № .1 (38). С. 141–146.
16. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. Рационально-когнитивный подход. СПб.: СОВА; М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. 272 с.
17. Юртаева Ю.П. Работа социального педагога по профилактике виктимности подростков. Самара: СамГУ, 2001.
18. Hentig Hans von. The Criminal and His Victim. Studies in the Sociobiology of Crime. Yale University Press, New Haven, 1948.

DEVIANT VICTIMIZATION OF THE PERSONALITY OF A TEENAGER IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION

Yu. A. Kleyberg[1]

Tver State University
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6757-0102

To present a deviant victimization, the victimized socialization of adolescents and young people on the basis of a deviantological approach, which has not found its proper coverage in the scientific psychological and deviantological literature. The author introduces into the scientific revolution and justifies the term «victimized socialization of the personality of an adolescent», which is characterized by the growth of compensatory tendencies aimed at changing one's status and getting rid of the discomfort by intensifying deviant behavior.
Keywords: *socialization, victimization socialization, personality of the teenager, deviant behavior, deviant personality victimization.*

КЛЕЙБЕРГ Юрий Александрович – академик РАЕН, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет, (170100, Тверь, Желябова, 33), e-mail: klab53@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923: 378

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

А.Л. Сиротюк[1], А.С. Сиротюк[1], Ю.С. Думиникэ[2]

[1]Тверской государственный университет
[2] Военная академия воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова

Рассматривается проблема формирования психологической устойчивости обучающихся вуза. Приводятся схемы учебной деятельности психологически устойчивых и психологически неустойчивых обучающихся. Выделяются личностные и средовые факторы формирования психологической устойчивости обучающихся.
Ключевые слова: *психологическая устойчивость, схема учебной деятельности, факторы формирования психологической устойчивости (личностные и средовые).*

Анализ современных публикаций позволяет кратко определить психологическую устойчивость обучающихся вуза как способность к саморегуляции, активности и гибкости, обусловливающих психическое здоровье и личностную самореализацию.

Возрастные особенности студентов характеризуются индивидуальным темпом профессионального и личностного становления, усилением сознательных мотивов поведения, повышением интереса к нравственным проблемам, развитием самосознания и мировоззрения, *формированием психологической устойчивости* [4; 5; 6]. Кроме того, возраст студентов совпадает с кризисом идентичности и рядом профессиональных кризисов.

Проведенные эмпирические исследования показывают зависимость эффективности учебной деятельности обучающихся от уровня сформированности их психологической устойчивости [5; 6; 9; 12]. Так, обучающиеся с высоким уровнем психологической устойчивости осуществляют учебную деятельность по схеме: задача → мотив → деятельность → рефлексия ошибок и трудностей → поиск рациональных способов исправления ошибок и преодоления трудностей → повышение эффективности учебной деятельности [10] (рис. 1).

Учебная деятельность обучающихся с низким уровнем психологической устойчивости осуществляется по другой схеме: задача → мотив → деятельность → рефлексия ошибок и трудностей → бессистемные поиски выхода из сложной ситуации → снижение эффективности учебной деятельности [10] (рис. 2).

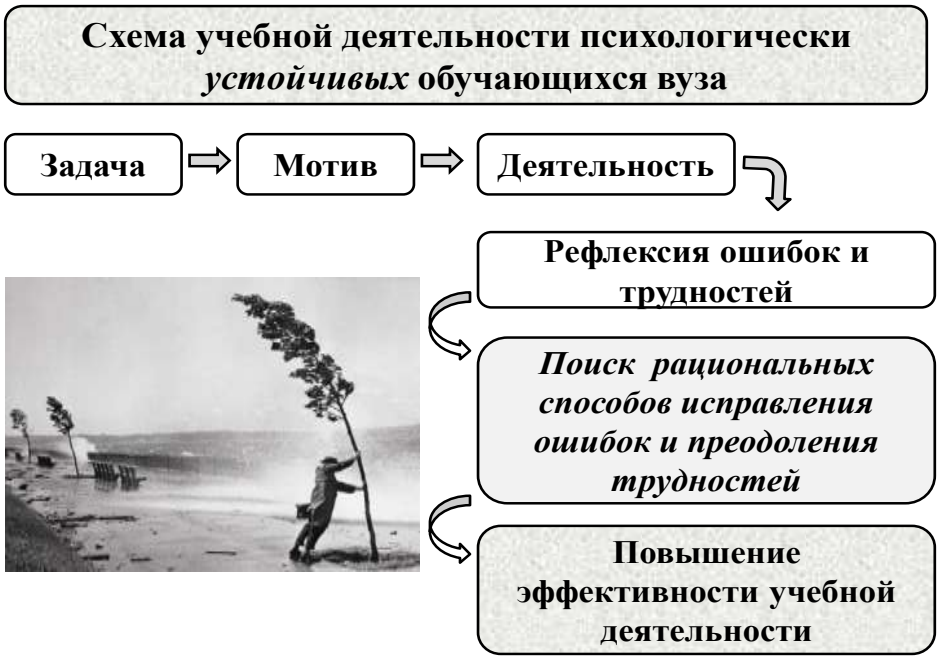


Рис. 1. Схема учебной деятельности психологически устойчивых обучающихся вуза.

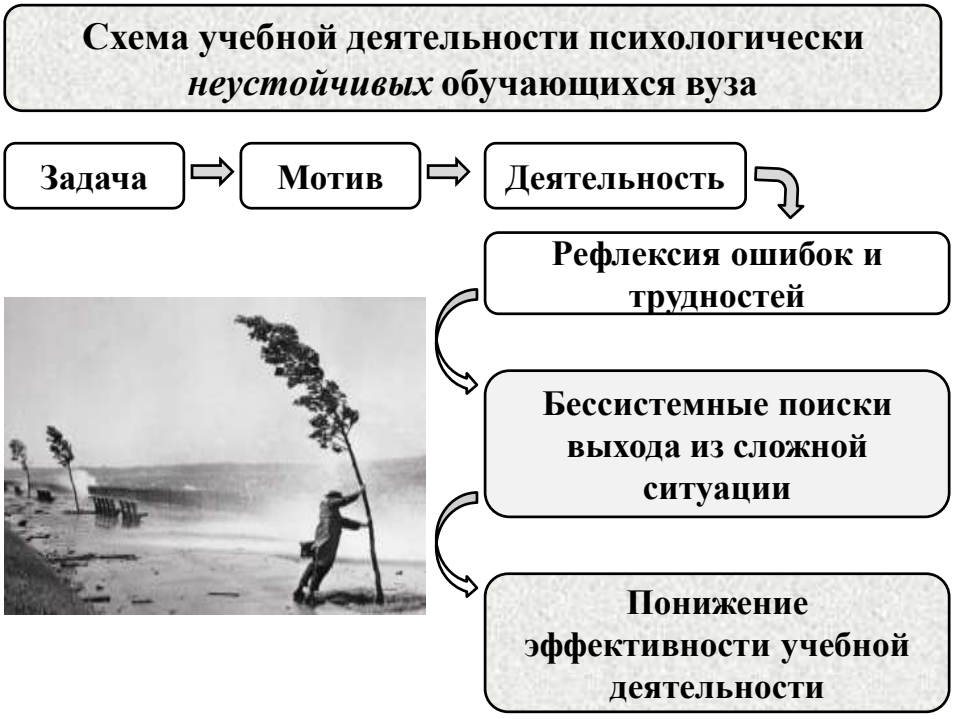


Рис. 2. Схема учебной деятельности психологически неустойчивых обучающихся вуза.

Учитывая возрастные особенности и специфику учебной деятельности студентов, можно выделить две основные группы стимулов, влияющих на формирование психологической устойчивости, *– личностные и средовые.*

Группа личностных стимулов включает когнитивные, эмоциональные и поведенческие факторы (рис. 3).

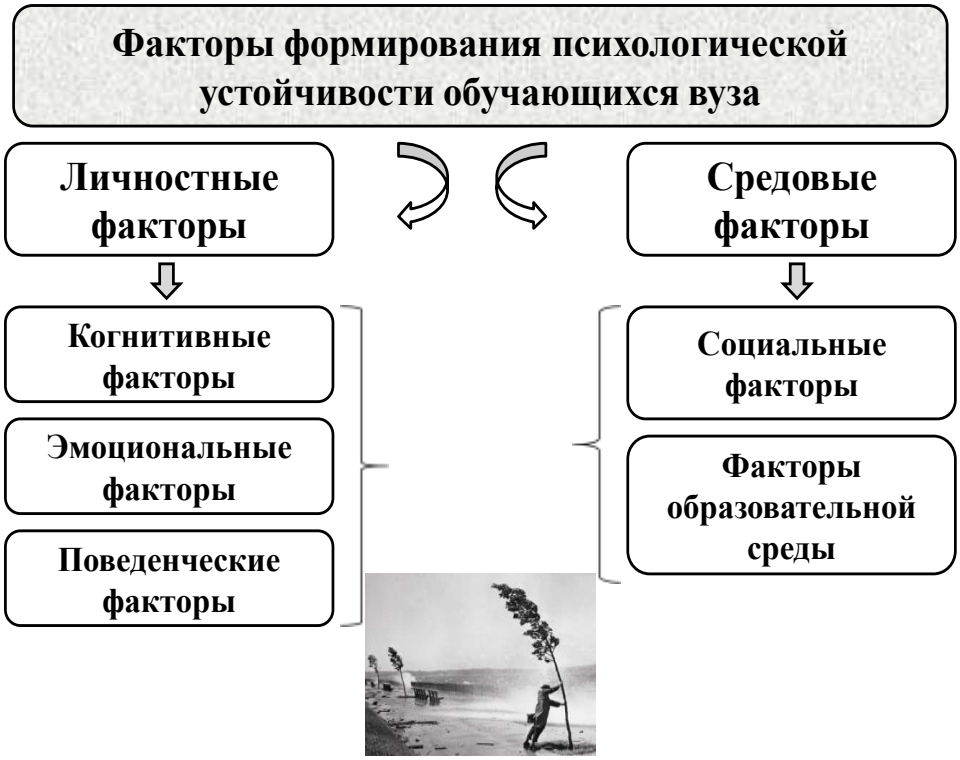


Рис. 3. Факторы формирования психологической устойчивости обучающихся вуза.

Когнитивные факторы [5; 7; 9]: рефлексия жизненной ситуации; осознание возможности прогнозировать и контролировать события; адекватная интерпретация событий, учебных нагрузок и собственного потенциала; высокая познавательная активность.

Эмоциональные факторы [2; 8]: адекватная самооценка; удовольствие от взаимодействия в учебной группе; продолжительность и устойчивость положительных эмоций.

Поведенческие факторы [5; 6]: активность в поведении, общении и деятельности; эффективное преодоление трудных ситуаций.

К группе средовых стимулов относятся социальные факторы и факторы образовательной среды [3; 6]:

Социальные факторы: психологическая поддержка семьи и

друзей; уверенность в психологической безопасности; успешность в самореализации и адаптации.

Факторы образовательной среды [3; 6]: удовлетворенность образовательным процессом; условия для сохранения психического здоровья и развития личности; деятельностный характер обучения; использование технологий активного обучения.

На формирование психологической устойчивости *позитивное влияние* оказывает готовность к самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию и повышению психологической компетентности, ориентация на успех [7].

Препятствуют формированию психологической устойчивости потребность в одобрении и поддержке, высокая учебная мотивация, шаблонное решение проблем, завышенная или заниженная самооценка, соглашательская позиция, ориентация на избегание проблем, тревожность и неуверенность [1, 5, 6, 7].

Стоит заметить, что образовательный процесс в гражданских вузах включает обучение, воспитание и развитие. В то время как в военных вузах добавляется еще психологическое сопровождение, основной целью которого является формирование психологической готовности и устойчивости обучающихся. В рамках психологического сопровождения происходит развитие адаптационных механизмов, укрепление психического здоровья, формирование необходимых личностных качеств, привитие правил поведения и т. д.

В заключение можно отметить, что для формирования психологической устойчивости обучающихся гражданского вуза необходимо дополнение образовательной среды системой направленных мероприятий, включающей диагностический, формирующий и мониторинговый компоненты.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 379 с.
2. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
3. Баева И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психологическое здоровье школьников. СПб.: Питер, 2008. 236 с.
4. Барабанщиков В.А. Системная организация и развитие // Психологический журнал. 2003. № 1. С. 29–46.
5. Гадаборшева З.И. Формирование психологической устойчивости личности студентов педагогического вуза: дис. … канд. психол. наук. Пятигорск, 2015. 204 с.
6. Дарвиш О.Б. Формирование психологической устойчивости будущих социальных педагогов в процессе обучения в вузе // Концепт. 2015. № 19.

URL: http://e–koncept.ru
7. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. 1987. № 4. С. 126–136.
8. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
9. Осипова А.А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2008. 510 с.
10. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 32–33.

FACTORS OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL SUSTAINABILITY OF THE UNIVERSITY STUDENTS

A.L. Sirotyuk[1], A.S. Sirotyuk[1,] Y.S. Duminike[2]

[1]Twer State University
[2]Military Academy of aerospace defense named after G. K. Zhukov

The article deals with the problem of formation of psychological stability of University students. Presents the scheme of learning activities mentally stable and mentally unstable students. Personal and environmental factors of formation of psychological stability of students are allocated.
Keywords: *psychological stability, the scheme of educational activity, factors of formation of psychological stability (personal and environmental).*

Об авторах:

СИРОТЮК Алла Леонидовна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24), e-mail: a.sirotyk@mail.ru

СИРОТЮК Анастасия Сергеевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24), e-mail: staska8769@mail.ru

ДУМИНИКЭ Юрий Семенович – кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова» (170100, Тверь, ул. Жигарева, д. 50), e-mail: duminik@mail.ru

УДК 372.881.161.1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО СИНТАКСИСА

А.С. Цховребов

Военный институт (инженерно-технический)
Военной академии материально-технического обеспечения
им. генерала армии А.В. Хрулева», г. Санкт-Петербург

Рассматриваются психологические аспекты процесса развития памяти иностранцев при изучении русского синтаксиса, а именно – психологические условия усвоения второго языка, которые характеризуются как сложное психическое явление и включают такие взаимоисключающие процессы, как запоминание и воспроизведение, сохранение и забывание. Анализируются основные виды памяти, которые направлены на осуществление всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в процессе обучения русскому языку иностранцев и соответствуют удовлетворению мотива в изучении неродной речи. Установлено, что в создании рациональной модели педагогического воздействия по формированию русскоязычных коммуникативных компетенций необходимо учитывать процессы развития речевой памяти обучающегося, представляющие собой динамическую функциональную систему.

Ключевые слова: *аспект, психология, процесс, память, развитие, компетенции, упражнение, иностранный язык, синтаксис.*

Изучение иностранного языка представляет собой определенную систему, которая предполагает усвоение языка через обучение речи. Многие ученые (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.К. Маркова) считают, что процесс обучения иностранному языку не может проходить без опоры на родной язык, так как создание атмосферы абсолютного изгнания родного языка из процесса обучения не дает должного эффекта в условиях русского языка как иностранного (далее РКИ).

Обучение русскому языку как иностранному в неязыковом вузе является обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста и имеет цель подготовки курсантов к речевому взаимодействию в различных сферах межкультурной коммуникации, а также характеризуется особенностями, предполагающими иное видение языковых явлений обучающимися-курсантами, которые являются носителями другого языка.

На наш взгляд, преподавание русского языка иностранцам в значительной степени отличается от преподавания ее носителям языка, так как многие языковые факты, очевидные для русскоговорящих обучающихся, в иностранной аудитории требуют особого толкования,

сопоставления и обобщения с учетом межъязыковых соответствий или расхождений. В целом отбор грамматического материала и организация его изучения должны подчиняться общим методическим правилам, которые заключаются в следующем: 1) от легкого – к трудному; 2) от знакомого – к незнакомому; 3) от универсальных закономерностей – к единичным явлениям; 4) группировку материала необходимо осуществлять с учетом лексико-грамматических свойств языковых единиц; 5) материал, взятый для работы, должен соответствовать целям, задачам и условиям обучения.

Соблюдение вышеуказанных методических правил способствует профилактике интерферентных ошибок, возникающих под влиянием родного языка обучающихся.

Овладение иностранным языком происходит на основе родного, существенно отличаясь от естественного развития родной речи. По мнению Л.С. Выготского, обучение неродному языку происходит «сверху вниз» – от сознательной работы с языком к употреблению элементов языка и их комбинаций в коммуникативных ситуациях, тогда как овладение неродным языком – «сверху вниз» [2, с. 112].

Процесс овладения речевой деятельностью на иностранном языке психологи делят на 3 этапа: *а) рецептивный* – посредством которого осуществляется прием и последующая переработка речевого сообщения (слушание, чтение и понимание первоначальной разговорной речи); *б) репродуктивный* – характеризуется более активной речевой деятельностью обучающихся (овладением навыками говорения, чтения и письма); *в) продуктивный* – вид речевой деятельности, при котором иностранец осуществляет создание и выдачу речевого сообщения благодаря раннее усвоенным знаниям по русскому языку.

Данные этапы взаимосвязаны, но отличаются по способам их организации: рецептивный вид речевой деятельности зависит от функционирования слухового и зрительного анализатора, а продуктивный – от речедвигательного и речеслухового, то есть определяется состоянием и уровнем развития двигательной сферы.

Усвоение иностранного языка предусматривает два пути: *а) бессознательно-интуитивный* – предполагает основным фактором обучения иностранному языку иноязычно-речевую практику, то есть способ овладения языком, который не нуждается в теоретическом осмыслении, протекает в условиях повседневной жизни, не требует лексико-грамматического контроля при построении содержания речи; *б) сознательно-дискурсивный* – представляет собой процесс овладения языком путем осознания обучающимися приобретенных в ходе изучения в вузе языковых норм, необходимых для общения, что должно начинаться с осознания изучения языковых фактов, требующих применения лексических и грамматических знаний, чаще в виде перевода

с родного языка на иностранный.

При этом, по мнению Б.В. Беляева, «главные усилия преподаватель должен направлять на то, чтобы у обучающихся образовывались вторичные иноязычно-речевые умения – умения читать, говорить и писать на изучаемом языке» [1, с. 36].

Таким образом, задача высшей школы заключается в том, чтобы доводить практические умения и навыки обучающихся по русскому языку до уровня бессознательных и автоматизированных действий, что реализуемо благодаря разным заданиям на занятиях по РКИ, так как практика разного рода упражнений – как языковых (выявление и опознавание языковых единиц, конструкций), так и речевых (письменных – чтение и письмо; устных – говорение и аудирование) – играет существенную роль в становлении речевых умений в условиях русскоязычной среды.

Обозначенные виды речевой деятельности требуют формирования технических, языковых, синтаксических, коммуникативно-речевых компетенций, выступающих в тесной связи друг с другом и способствующих созданию *речевой ситуации* (совокупность речевых и условно-речевых условий для образования ситуации общения), *речевой стратегии* (собственно коммуникативная цель), *речевой интенции* (выбор пути к достижению коммуникативной цели), *речевой тактики* (реализация речевой интенции в зависимости от конкретной речевой ситуации).

Практическое овладение иностранным языком достигается путем постоянной практической тренировки обучающихся в речи, представляющей собой «сложную аналитико-синтетическую деятельность, в которую входят механизмы отбора слов, упреждения и критики текста» [4, с. 327]. Этому способствуют различные речевые упражнения по развитию навыков слушания, говорения, чтения и письма. Однако для более глубокого овладения языком недостаточно одних речевых упражнений, а необходимо многократное повторение знаний по теории изучаемого языка, так как речевая практика опирается в первую очередь на осознание закономерностей системы иностранного языка, то есть в обучении этому языку развитие речи неразрывно связано с осознанием системных связей в изучаемом языке.

Овладение русским языком как иностранным является процессом, базирующимся на семантической стороне родного языка, и поэтому обязательными факторами для обучения неродному языку выступают:

– система языка как предмета изучения; владение на основе знаний фонетическими особенностями, словарным составом, грамматическим строем иностранного языка, навыками и умениями свободного пользования языком в его устной и письменной формах;

– дидактические принципы и воспитательная направленность

обучения, связанные с развитием всех сторон личности обучающегося;

– психологическая деятельность в условиях обучения иностранному языку, что связано с трансформацией умственных операций и действий, а также с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения.

Обучение иностранному языку происходит через усвоение системы изучаемого языка, и достичь правильной устной и письменной речи можно только при усвоении лексической и грамматической системы этого языка.

«Поскольку речь является формой существования мысли, между речью и мышлением существует единство» [7, с. 35]. Родной язык всегда связан с мышлением, он выражает мысль и является действительностью мысли (изучение строя русского языка предполагает подключение сознания). Иностранный язык тоже связан с мышлением, но непосредственно, на бессознательно-интуитивном уровне.

В процессе преподавания русского языка как иностранного с целью формирования синтаксических компетенций курсантов-иностранцев необходимо планирование различных коммуникативно-речевых ситуаций, что позволит совершенствовать речевой материал занятий, вызовет интерес с информативной точки зрения и будет способствовать непроизвольному запоминанию обучающимися фактов речевой деятельности.

Важную роль в овладении иностранным языком играют процессы памяти, которые являются одним из необходимых условий усвоения второго языка. Характеризуя память как сложное психическое явление, обычно различают следующие взаимоисключающие процессы: а) запоминание и воспроизведение; б) сохранение и забывание.

Запоминание бывает произвольным, когда специально ставится цель запомнить что-либо, и непроизвольным, когда запоминание осуществляется в процессе деятельности, имеющей другую задачу. При обучении русскому языку как иностранному особое значение имеет непроизвольное запоминание, так как необходимо уметь пользоваться языковым материалом в различных ситуациях общения, а не просто запоминать его. Произвольно запомнить можно лишь отдельные речевые штампы, слова, обороты, стихи. Произвольное запоминание должно занимать незначительные место в общем процессе обучения.

В обучении иностранному языку в зависимости от запоминания и воспроизведения важно развивать и применять следующие виды памяти:

моторную (двигательную, то есть память на движения и действия, способность запоминать и воспроизводить разнообразные движения);

образную (память на зрительные и слуховые образы, сформированные с помощью процессов восприятия через различные сенсорные системы и воспроизводимые в форме представлений);

словесно-логическую (память на мысли и запоминание смысла, логики, соотношения словесных элементов информации);

эмоциональную (память на чувства, то есть запоминание, сохранение и воспроизведение эмоционально окрашенных явлений).

По срокам действия выделяют следующие виды памяти: *а) мгновенную* (действует в момент восприятия информации, то есть удерживает информацию, воспринятую органами чувств, в течение нескольких секунд без ее переработки); *б) кратковременную* (характеризуется относительно коротким временем хранения информации, удерживается в течение 30 секунд); *в) оперативную* (информация сохраняется до тех пор, пока не решена поставленная задача, действует при наличии установки на запоминание от нескольких минут до нескольких дней); *г) долговременную* (большой объем информации, рассчитанный на сохранение образов и последующее многократное их использование в будущей жизнедеятельности); *д) генетическую* (опыт, эмоции, ассоциации передаются из поколения в поколение и выражаются посредством набора определенных поведенческих реакций – рефлексов, инстинктов, генетических программ – на происходящие события).

Все виды памяти важны для осуществления речевой деятельности, которая должна соответствовать мотиву и завершаться удовлетворением этого мотива, так как «речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого» [6, с. 63].

В процессе формирования речевого высказывания необходимые языковые средства подаются в кратковременную память, а затем в результате упражнений должны перейти в долговременную память, что по сути дела и является условием успешности овладения языком «как средством общения, обеспечивающего способности и готовность к непрерывному изучению языков и культур» [10, с. 3].

В методике преподавания русского языка как иностранного с целью успешного усвоения правил и законов употребления языковых средств для развития всех видов памяти требуются такие упражнения, выполнение которых способствует непроизвольному запоминанию схем, моделей слов, словосочетаний и сложных предложений, так как «процесс формирования и развития обозначенных видов речевой деятельности при обучении РКИ (*говорение, аудирование, чтение, письмо*) основывается прежде всего на разработанной системе упражнений, включающей языковые, условно-речевые (подготовительные, ситуативные) и речевые (коммуникативные) типы, которые должны быть реализованы и на этапе изучения сложного предложения» [8, с. 197], например:

1) упражнения должны стимулировать активную творческую

деятельность обучающихся;

2) они должны вызывать интерес;

3) они должны логически осмысляться, положительную роль при этом играет сравнение нового материала со старым;

4) запоминание должно опираться на различные виды ощущений (зрительные, слуховые, связанные с моторикой руки, речедвигательные).

Это означает, что языковой материал должен отрабатываться в разных видах упражнений: в устных («совершенное говорение на иностранном языке предполагает оптимальный уровень выполнения всех действий, входящих в механизм как внутреннего, так и внешнего оформления высказывания» [5, с. 138]) и письменных («пользование письменной речью предполагает принципиально иное, чем при устной речи, отношение к ситуации, требует более независимого, более произвольного, более свободного отношения к ней. Это в то же время самый целенаправленный, контролируемый, осознаваемый, развернутый способ формирования и формулирования мысли посредством языка» [3, с. 337]).

Существенную роль в предотвращении забывания играет повторение материала, основной целью которого является «развитие коммуникативных компетенций обучающихся на неродном языке, определение программы высказывания и ее реализация в речи» [9, с. 11].

Таким образом, согласно психологии обучения иностранному языку, речевая память человека не является пассивным хранилищем сведений о языке, так как это динамическая (подвижная) функциональная система. Кроме того, существует постоянное взаимодействие между процессом приобретения речевого опыта и его продуктом. Другими словами, получая новую информацию речевого плана, человек не только перерабатывает ее, но и перестраивает всю систему своего речевого опыта, что позволяет считать речевую деятельность достаточно сложной самоорганизующейся системой, рассматривать ее как общественно-коммуникативную деятельность людей в процессе их вербального общения.

Список литературы

1. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М.: Просвещение, 1964. 136 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. Собр. соч. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 368 с.
4. Жинкин Н.И. Психологические основы речи / В защиту слова. М., 1966. 132 с.
5. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985. 160 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Изд. 3-е. М.: СПб., 2003. 287 с.

7. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия: монография. Махачкала: ДГУ, 2009. 233 с.
8. Магомедова Т.И., Цховребов А.С. Формирование и развитие русскоязычных коммуникативных навыков курсантов-иностранцев в процессе работы над сложным предложением // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 10(164). С. 197–201.
9. Цховребов А.С. Психолого-педагогические основы развития связной русской речи учащихся национальной школы при изучении сложносочиненного предложения // Язык и литература: проблемы теории и практики: мат. междунар. науч.-практ. конф. Махачкала, 2016. С. 359–368.
10. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преп. и студ. языковых вузов. М.: Икар, 2011. 454 с.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT PROCESS TO THE MEMORY OF FOREIGNERS IN THE STUDY OF RUSSIAN SYNTAX

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 psychological aspects of the process of development of memory of foreigners in the study of Russian syntax, namely the psychological conditions of assimilation of the second language, which are characterized as a complex mental phenomenon and include such mutually exclusive processes as memorization and reproduction, preservation and forgetting. The article analyzes the main types of memory, which are aimed at the implementation of all types of speech activity (listening, speaking, reading, writing) in the process of teaching Russian to foreigners and correspond to the satisfaction of the motive in the study of non-native speech. It is established that in the creation of a rational model of pedagogical influence on the formation of Russian-language communicative competences it is necessary to take into account the processes of development of the student's speech memory, which is a dynamic functional system.

Keywords: *aspect, psychology, process, memory, development, competence, exercise, foreign language, syntax.*

Об авторе:

ЦХОВРЕБОВ Алан Солтанович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ФГКВОУ ВО «Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева» (191123, Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, 22), e-mail: alanec1985@mail.ru

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014

УСПЕШНОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РЕСПУБЛИКИ ИНДИЯ В МЕЖДУНАРОДНОМ АСПЕКТЕ

Е.А. Житнов

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа «Свиблово»

Изучено развитие образовательной системы Республики Индия (РИ) с момента получения независимости до настоящего времени. Определены особенности современного этапа становления государства, отмечена роль образования как основополагающего элемента в укреплении позиций РИ на международной арене. Отмечена высокая активность правительства по решению образовательных трудностей граждан РИ. Исследована правовая основа системы современного образования РИ. Рассмотрена государственно-образовательная политика РИ в сравнительно-международном аспекте. Проанализированы историческая и законодательная базисные основы современной государственной политики в области образования в РИ. Изложены особенности демократических элементов, необходимых для формирования единой национальной образовательной траектории. Статья раскрывает реализуемые демократические подходы в системе образования.

Ключевые слова: *образование Республики Индия, правовые основы в образовании, идентичность, идеолого-образовательная логистика.*

Формированию современной образовательной политики предшествовали религиозно-философские учения, которые были распространены тысячелетиями на Индийском субконтиненте. Образование занимало и занимает значительное (особое) место в культурной жизни индусов, так как оно было частью религиозного мировосприятия и не могло развиваться обособленно. Образование в Республики Индия относится к наиважнейшим отраслям, так как только оно позволяет гражданину занять особую нишу в сложной социальной системе индийского общества, отражаемой в религиозных учениях [11]. Богатейшая история образовательных систем, сменяющихся в зависимости от исторического пути развития Индии, со своими культурными традициями, особенно в воспитании духовно-нравственных компетенций, является основополагающей. Рабиндранат Тагор (Робиндронатх Тхаку) – индийский писатель, нобелевский лауреат по литературе, в своей педагогической деятельности был острым противником копирования и навязывания чужеродной педагогической

культуры (подразумевается колониальный период Британской Индии). Он говорил следующее: «На каждой нации лежит долг хранить огонь своего светильника, одного из многих, освещающих этот мир» [5]. Махатма Ганди отмечал, что копирование западных моделей будет являться «дорогой к культурному самоубийству» [11]. Рабиндранат Тагор отмечал также и то, что систему образования в постколониальной Индии необходимо строить с учетом концепции соединения западной и восточной культур [9]. Образование в Индии играет ключевую роль в воспитании толерантной нации к различным конфессиям. Данные переписи 2001 г. свидетельствуют о том, что в стране проживает 82 % индуистов, более 13 % мусульман, более 2 % сикхов, буддистов около 0,8 % а также джайны (0,4 %), парсы (зороастрийцы) (0,006 %). В Индии официальный статус религиозных меньшинств имеют мусульмане, христиане, сикхи, буддисты и парсы (зороастрийцы) [6]. После обретения независимости в 1947 г. современная Республика Индия, как и многие другие страны, принялась создавать свой национальный Основной закон [3]. С целью понять суть государственно-образовательной политики, реализуемой в Республике Индия, мы обратились к исследованию ее Конституции (в части, касающийся образования). Преамбула Конституции Республики Индия определяет государство как «Суверенную Социалистическую Светскую Демократическую Республику с обеспечением ее гражданам: 1) политической, социальной и экономической справедливости; 2) свободы мысли, выражения мнений, убеждений, вероисповедания, культов; 3) равенства положения и возможностей, а также содействия распространению среди всех них Братства, обеспечивающего достоинство личности и (единство и целостность) Нации».

В части 1 Конституции Республики Индия о союзе и территорий Индия (Бхарат – название государства Индия на языке хинди) «учреждается как Союз Штатов». Часть III – Основные права – регулирует право на равенство. Так, из ст. 14 следует, что все равны перед законом. Ст. 15 запрещает «дискриминации по мотивам религиозной, расовой, кастовой принадлежности, пола или места рождения». Ст. 17 отменяет «неприкасаемость», объявляя то, что любые правоограничения по данному признаку являются преступлением, что, соответственно, наказывается законом. Ст. 25 гарантирует всем гражданам равные права в «свободе совести и свободе исповедания религии, отправления религиозных обрядов и религиозной пропаганды». Вопрос образовательной политики в сфере религии трактуется ст. 28 и определяет, что дается право на «свободу посещения уроков религии или богослужения в определенных образовательных организациях», но п. 1 уточняет, что «никакое преподавание религии не должно иметь места в образовательных организациях, полностью получающих

финансирование за счет средств государственного бюджета»; в п. 2 говорится, что «ничто в п. 1 не относится к образовательным организациям, подведомственным Государству, но учрежденным как дар или доверительная собственность на условии, что в таких образовательных организациях будет проводиться преподавание религии»; также п. 3 данной статьи отмечает, что «ни одно лицо, посещающее образовательные организации, признанное Государством или получающее помощь за счет государственного бюджета, нельзя обязать посещать уроки религии, которые могут проводиться в такой образовательной организации, или присутствовать при богослужении, которое может отправляться в таких учебных учреждениях или в любом помещении, относящемся к ним, если такое лицо или его родители (официальные представители), когда обучающийся является несовершеннолетним, не дали на то своего согласия».

Особое место в Конституции Республики Индия для нашего исследования занимает «Право в области культуры и образования». Так, ст. 29 гарантирует охрану интересов меньшинств, а именно: в п. 1 любая народность, проживающая на территории Индии или в любой ее части, имеющая особый язык, письменность или культуру, вправе сохранить свою национальную идентичность. В п. 2 сказано, что «ни одному гражданину не может быть отказано в приеме в какую-либо образовательную организацию, финансируемую из средств государственного бюджета и получающую помощь из государственного бюджета», мотивируя это религиозной, расовой, кастовой принадлежности, языковыми или другими отличиями. Ст. 30 закрепила право меньшинствам открывать свои образовательные организации по религиозным и лингвистическим признакам с правом управления ими. В ст. 45 сказано, что государство обеспечивает обязательным бесплатным образованием всех обучающихся до 14 лет.

Раздел «Основные обязанности». Ст. 51А направлена на укрепление единства между народами Республики Индия, что непосредственно влияет на укрепление всеобщей государственности Республики.

Рассмотрев основные статьи Конституции Республики Индия, можно отметить то, что в целом государство соблюдает права всех меньшинств, проживающих на всей территории Республики, а основные принципы, заложенные в Конституции, сводятся к равноправию, в том числе и в системе образования, невзирая на религию, социальное (кастовое) положение в обществе, а также язык. Касательно языковой политики, осуществляемой в Индии, хотелось бы отметить, что данное государство – одно из немногих, где территории (штаты) распределены по языковому принципу. Из-за большого числа языков правительство Республики Индия пошло на уступки движению за «языковое» деление.

Сделать государственным языком хинди выражали большинство жителей северных штатов, но правительство, боялось раскола общества, что, безусловно, могло запустить механизмы противостояния с югом и другими штатами, где хинди не был столь популярен. В таких условиях индийское правительство приняло одно из самых правильных тактических решений – оставить английский официальным языком, так как этот язык с колониальный эпохи был понятен всем, но и в то же время была принята программа постепенного внедрения в образовательные организации расширения изучения языка хинди и преподавания на нем. И хотя Республика Индия обрела независимость уже более 70 лет назад, английский язык был, есть и будет в Индийской Республике самым широко используемым языком. Воспоминания обо всех пережитых событиях, оставшихся со времен Британской колониальной эпохи, ни в коей мере не ставят под сомнение то, что английский язык являлся и является главным средством образовательного, научного, дипломатического, экономического прогресса в РИ. В этой связи население государства и правительство не считают английский языком, подрывающим государственную стабильность, культурную идентичность индийского населения, национального суверенитета и т. д. Опыт РИ в вопросах государственно-языковой политики, наверное, уникален, так как были соблюдены все условия создания межнациональной толерантности и найдены компромиссы, которые предотвратили возможные внутренние конфликты, которые могли разделить молодую страну не только по религиозному (раздел Британской Индии на Индийский союз с преимущественно индусским и доминион Пакистан с мусульманским населением; последний, в свою очередь, был разделен в основном из-за языковых противоречий на современные Исламскую Республику Пакистан и Народную Республику Бангладеш) признаку, но и по языковым различиям [13]. Но до сих пор в Индии сохраняются многочисленные противоречия, относящиеся к идентичностям [4, 10, 15].

Таким образом, хоть государство и делает многое для соблюдения равных прав для всех граждан Индии, до общей толерантности и терпимости по религиозным, конфессиональным и социальным положениям еще далеко. Тем не менее общая картина с соблюдением равных прав в системе образования выглядит достойно, а защита в вопросах дискриминации по любым проявлениям (конфессиональным, кастовым, языковым, культурным и т. д.) находится под защитой государства. Так, еще до недавнего времени граждане РИ считались наименее грамотными среди других стран. Образовательными услугами могли воспользоваться только привилегированные слои населения ввиду развитости кастовых систем. Также до обретения независимости и принятия современной Конституции Индии существовало гендерное

неравенство, которое препятствовало женской части населения получить достойное образование. Но долгожданная обретенная независимость поставила перед правительством основную задачу по написанию Конституции таким образом, чтобы она могла укрепить государство, нивелировать внутренние противоречия, сохранить национальную индийскую идентичность, а самое главное – повысить всеобщую грамотность, сделав образование доступным для всех слоев населения, вне зависимости от тех или иных различий. Если рассмотреть период с 1947 г., когда Индия стала независимой, то можно отметить тот факт, что только 14 % населения было грамотным. Современный отрезок времени показал, что уже к 2001 г. этот показатель превысил отметку в 65 % (около 76 % среди мужского и 54 % среди женского населения), а в Штате Керале он превысил 90 % [16, с. 177].

Из вышеизложенного можно отметить то, что в основе реализации образовательной политики РИ лежит ее Конституция. Правовое исследование норм Конституции в части образовательной деятельности позволило нам понять суть проблем и пути правовых решений, с которыми приходилось и приходится правительству иметь дело в системе развития образования.

Образовательные реформы современной образовательной политики затрагивают все уровни образования. И если главной сутью среднего (профессионального) образования является приобретение общих компетенций, позволяющих совершенствовать себя на следующих уровнях образования или начать трудовую карьеру, то последующие уровни образования формируют интеллектуальную основу государства, что напрямую отражает уровень его развития. Отметим, что к 1947 г. государство насчитывало 20 университетов и 500 колледжей, где профессорско-преподавательский состав был численностью в 351 тыс. К настоящему времени в РИ насчитывается около 300 университетов, а количество колледжей достигло отметку в 15 000 [1]. Государственные вузы, как правило, пересматривают учебные планы не реже, чем раз в три года, и связано это с тем, что государство планирует выпуск молодых специалистов определенных профессий в соответствии с потребностями трудового рынка. Одной из самых главных черт в системе высшего уровня образования в Индии является то, что правительство расширило полномочия вузов в предоставлении им автономности [8].

Основными конкурентами Индии в азиатском регионе в области образования являются КНР, Республика Сингапур, Южная Корея, Япония и др. Так, согласно рейтингу ARWU 2015, в топ-500 лучших университетов входят: от Сингапура – 2 вуза, от КНР – 32 вуза, от Южной Кореи – 12 вузов и от Японии – 18 вузов. РИ в топ-500 представлена только одним вузом. В РИ также растет и количество граждан,

получивших ученую степень. Так, в период с 1975 по1995 гг. в естественных науках их количество было удвоено, а в технических – утроено [1, с. 158]. К самым крупным и престижным вузам Индии можно отнести Индийский институт менеджмента, Калькуттский, Мумбайский и Делийский университеты, в каждом из которых обучаются более 100000 студентов. Традиционно образование не отличается от западного и включает 12 лет школьного образования, а вузы имеют 3-ступенчатую систему в виде бакалавриата (3–5 лет), магистратуры (2 года) и докторантуры. Тот факт, что Индия сохранила официальным языком английский, позволил образованию и науке стремительно развиваться, а также привлекать огромное число иностранных студентов. Помимо возможности обучаться на английском языке западной системе образования, большим плюсом для иностранных студентов является невысокая стоимость обучения среди англоязычных стран. Большое число студентов, которые обучаются в Индии, являются гражданами таких государств, как Монголия, Таиланд, КНР, Пакистан, Афганистан, Вьетнам, Камбоджа и т. д. Таким образом, РИ планомерно через систему образования не только повышает уровень ВВП, но и расширяет свое влияния через политику мягкой силы.

Современные образовательные программы в области IT-технологий, которые реализуются в Индии, признаны одними из самых передовых. Так, около 1 млн IT-профессионалов прошли обучение в Индии, а около 90 % ведущих мировых информационных компаний в области IT используют индийскую ресурсную базу и около 500 мировых организаций предпочли Индию для инвестирования IT-проектов [14]. Только тот факт, что индийские специалисты работают в таких государствах, как США, Канада, Великобритания, ФРГ и др., и то, что компания Microsoft открыла в Индии единственный в мире (за исключением при штаб-квартире г. Редмонд, США) полномасштабный исследовательский центр, говорит о том, что Индия имеет одну из самых развитых систем образования не только в регионе, но и в мире [7].

Рассматривая успешность государственно-образовательной политики не через призму теоретических подходов, а с точки зрения методологии стратегического управления интеллектуальным капиталом, базирующимся на идеолого-образовательной логистике в международно-сравнительном аспекте, хотелось бы обратиться к понятийному аппарату с целью дать этому научное толкование: это теоретико-практическое направление в педагогической науке, выраженное в виде квалиметрического алгоритма, позволяющего целенаправленно оценивать как в дифференциальной, так и в интегральной формах качество реализуемой государственно-образовательной и государственно-научной политики по отдельно взятым государствам в определенные временные промежутки с

характеристиками, основанными на принципах истинности и аргументированности.

Для оценки индекса развития образования по государствам и определения успешности государственно-образовательной политики, реализуемой в РИ, мы предлагаем использовать квалиметрическую модель, основанную на идеолого-образовательной логистике. Избегая задвоения публикуемого материала, нам бы хотелось сделать ссылку на предыдущую работу, где предлагалось использовать авторскую квалиметрическую систему, выраженную в оценке индекса развития образования [2]. Делаем акцент на том, что поставленная задача по определению успешности реализации государственно-образовательной политики, реализуемой в РИ в структурно-сравнительной оценке, в сопоставлении с другими государствами позволяет нам определить, насколько успешно правительство страны в реализации образовательной деятельности в сравнительно международном аспекте,

Таблица 1

Индекс развития образования в международном аспекте

Ранг	Государство	Баллы, 2010 г.		Ранг	Государство	Баллы, 2014 г.
1	США	1		1	США	1
2	Япония	0,9257		2	Япония	0,9034
3	Великобритания	0,8685		3	Великобритания	0,875
4	Германия	0,84		4	Германия	0,8409
5	Италия	0,8342		5	Италия	0,8295
6	Франция	0,8057		6	Китай	0,8125
7	Австралия	0,8057		7	Франция	0,8068
8	Южная Корея	0,7771		8	Южная Корея	0,7897
9	Китай	0,7542		9	Турция	0,75
10	Турция	0,7142		10	Австралия	0,7443
29	Индия	0,4285		35	Индия	0,3125

В проведенном исследовании было рассмотрено более 40 государств: от ведущих образовательных систем Запада до различных государств Африки. Используемая квалиметрическая модель в оценке индекса развития образования, основанного на ИОЛ, позволила нам ранжировать государства от более успешных к менее успешным. В нашем исследовании была выбрана первая десятка и отмечена позиция Республики Индия, так как главной задачей было определение образовательного потенциала именно этого государства в сравнении с ведущими образовательными системами.

Подводя итоги нашему исследованию, хотелось бы отметить тот

факт, что, хотя правительство Индии сделало и делает огромные шаги в системе улучшения позиций в области конкуренции по линии предоставления образовательных услуг, индийская система образования только начинает занимать лидирующие позиции. Один вуз, представленный в топ-500, на фоне других государств выглядит очень скромно. Одной из основных проблем РИ является ее колоссальная перенаселенность (более 1,3 млрд чел.), в этой связи происходит естественная нехватка преподавательского состава, имеющего ученую степень. Несмотря на все это, индийская система образования достаточно молода и имеет колоссальный потенциал для развития, государство постоянно совершенствует материально-техническую базу вузов, инвестирует огромные бюджетные ресурсы в систему образования, привлекает иностранных студентов, приводит образовательную систему к единым государственным стандартам, а также изучает мировой педагогический опыт [14]. Можно отметить, что современное образование в Индии реализуется на принципах открытости и доступности для всех слоев населения, что гарантировано Конституцией Индии.

Список литературы

1. Глобализация: Контуры XXI века: реф. сб. / РАН. ИНИОН. Центр научно-информ. исслед. глоб. и регионал. пробл. Отд. Вост. Европы. Ч. 3.; отв. ред. Малиновский П.В. М.: ИНИОН РАН. 196 с.
2. Житнов Е.А. Политико-образовательная логистика в структурной оценке различных государств // Современные исследования социальных проблем. 2017. № 10. С. 80–108.
3. Конституции стран мира. Хрестоматия: в 7 ч. / сост. Д.В. Кузнецов. Ч. 4. Азия. Благовещенск: Благовещенский гос. пед. ун-т. 2014. 1124 с.
4. Ковалева А. В Индии за 5 лет зафиксировано 3800 межрелигиозных конфликтов. URL: http://www.sedmitza.ru/text/2220404.html (дата обращения: 25.11.2018).
5. Крипалани К. Рабиндранат Тагор: биография отдельного лица / пер. с англ. Л.Н. Асанова; науч. ред. и авт. послесл. – И.Д. Серебряков. М.: Молодая гвардия, 1983. 287 с.
6. Мухаметзянова-Дуггал Р.М. Политика в отношении религиозных меньшинств в Индии // Уральское востоковедение: междунар. альманах. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. 2015. Вып. 6. С. 115–126.
7. Ноберг Ю. В защиту глобализации / пер. с англ. М.: Новое издательство. 2007. 272 с.
8. Радченко Л.Р. Государственная образовательная политика Индии на современном этапе // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 6. С. 131–133.
9. Тагор Р. Проблемы образования. Собр. соч.: в 12 т. Т. 11. М., 1965. С. 113–130.
10. Таммита-Дельгода С. Индия: История страны // М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2010. 349 с.

11. Тененева Н.В. Теоретические идеи и школы Рабиндраната Тагора как феномен мирового альтернативного педагогического движения: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2006. 216 с.
12. Тененева Н.В. Ценности традиционной педагогики в системе образования современной Индии // Альманах современной науки и образования. 2014. № 5–6 (84). С. 122–126.
13. Чуприна М.В. Языковая политика в Республике Индии // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 293–297.
14. Шубенина В.А. Глобализация образования: индийский опыт // Вестн. Саратов. гос. техн. ун-та. 2008. № 32. С. 259–264.
15. Этничность и религия в современных конфликтах / отв. ред. В.А. Тишков, В.А. Шнирельман; Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. М.: Наука, 2012. 653 с.
16. Rama Chandra Dhir. Globalisation of Higher Education // GATS and Higher Education. Association of Indian Universities. New Delhi, 2006. 223 pp.

SUCCESS OF THE STATE EDUCATIONAL POLICY OF THE REPUBLIC OF INDIA IN THE INTERNATIONAL ASPECT

E.A. Zhitnov

State Budget Educational Institution of the City of Moscow «School «Sviblovo»

There is a necessity of analyzing the development of the educational system of the Republic of India (RI). For this purpose, we ought to look at it from the moment of Independence to the current context. For this purpose, we need to observe the features of the modern stage, wherein the formation of the state has been determined. Furthermore; we ought to also look into the role of education system as a fundamental element in strengthening the position of the RI in the International arena. The government has been involved and committed towards solving the educational difficulties of its citizens. It is therefore utmost necessary to look at from the perspective of the Law of the land. Where comparisons are needed, the educational policy needs to be compared at the International level. It is also imperative to analyze the historical and legal basis of modern state policy in the field of education. The benefits are more if one is looking at implementing in a democratic system, where the directive is with the formation of a single national educational body. The article reveals the implemented democratic approaches in the education system of the RI.

Key words: *education of the Republic of India, legal basis in education, identity, ideologo-educational logistics.*

Об авторе:

ЖИТНОВ Евгений Александрович – кандидат педагогических наук, магистр юриспруденции (международное право), методист ГБОУ «Школа «Свиблово» (129323, г. Москва, ул. Седова, 4, корп. 1), e-mail: Zhitnovskij@yandex.ru

УДК 37.036: 37.012

ФЕНОМЕН ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е.Г. Милюгина, Т.А. Степанова

Тверской государственный университет

Представлен аналитический обзор современных исследований по проблеме эстетической культуры личности. Дифференцированы смежные понятия эстетической, художественной и музыкальной культуры личности. На основе учения о структуре компетенций уточнено определение эстетической культуры личности и предложено обновленное понимание ее компонентов.

Ключевые слова: *эстетическая культура, художественная культура, музыкальная культура, комплексный подход, компоненты эстетической культуры личности.*

Феномен эстетической культуры личности ввиду своей внутренней сложности является сегодня предметом междисциплинарных исследований, реализуемых совместно философией, эстетикой, социологией, культурологией и педагогикой. Сложная природа этого явления отразилась и в многообразии терминов, к которым исследователи прибегают для его описания. Так, в современной гуманитарной науке и нормативно-правовых актах РФ, субъектов РФ и муниципальных образований зачастую синонимично употребляются понятия *эстетическая культура, художественная культура, художественно-эстетическая культура, нравственно-эстетическая культура, музыкально-эстетическая культура* и т. п. Примечательно, что в Законе РФ от 09.10.1992 г. № 3612-I «Основы законодательства РФ о культуре» [4], а также в иных российских нормативно-правовых актах понятие культуры отсутствует и на законодательном уровне не сформулировано вовсе.

Ввиду выявленной нами терминологической нечеткости возникает необходимость разведения институционально близких понятий и уточнения дефиниции эстетической культуры личности. Как показывает анализ научной литературы, в современной науке отсутствует комплексный подход к определению этого понятия, хотя в отдельных аспектах оно охарактеризовано достаточно полно. Проанализируем существующие подходы к дефиниции эстетической культуры личности более подробно.

С философской точки зрения, эстетическая культура представляет собой всеобщую категорию, обозначающую часть общей культуры человечества. В.Н. Липский под эстетической культурой личности понимает совокупность эстетических ценностей и способов их создания, используемых членами общества в процессе совместной жизни и деятельности на определенном общественно-историческом этапе.

Ученый считает, что категория *эстетическая культура* применима к любым феноменам человеческого мира: природным, социальным, культурным, а самое явление представляет собой целое по отношению к искусству как своей части [9, с. 62].

Более перспективной для дальнейших исследований представляется личностно-ориентированная позиция О.В. Государевой. Признавая, что любое определение понятия эстетической культуры личности так или иначе сводит данный термин к какой-либо одной функции, она тем не менее высказывает важную мысль о том, что эстетическая культура шире, нежели отражение мира идеального и проявление творческого и игрового начала человека, поэтому в самом широком смысле ее следует трактовать как экзистенциальную потенцию личности [1, с. 12]. Мы считаем этот подход важным для построения педагогических моделей формирования эстетической культуры личности, обсуждаемых современной наукой.

Сторонники эстетического подхода при определении интересующего нас понятия исходят из связи эстетической культуры личности с духовными и социальными потребностями человека. Р.А. Куренкова трактует эстетическую культуру личности как социальное отношение человека к действительности, спецификой которого является связь с актами эмоционального переживания и духовного наслаждения человека; доминантой эстетической культуры личности исследователь считает чувство красоты [8, с. 153, 156]. А.В. Лукьянов и А.Ф. Файзуллин видят в эстетической культуре не собственно эстетическую деятельность, но способ, при помощи которого такая деятельность осуществляется, считая главным признаком эстетической культуры личности связь с трансцендентальным идеалом — культурным бытием, которое организует и регулирует жизнь человека и всего общества [10, с. 122]. Таким идеалом является красота — бытие, которое приподнимается «над всякой мыслью».

В отечественной педагогике понятие эстетической культуры трактуется с практико-ориентированных позиций. Так, Л.П. Печко считает эстетической культурой совокупность феноменов, институтов, практик, поведения, мироощущения, текстов, так или иначе относящихся к актуализации, реализации, фиксации эстетического опыта человечества определенного этапа культурно-исторического бытия или отдельного человека [12, с. 18]. Н.Б. Шилова говорит о сугубо прикладном значении эстетической культуры, включающем уровень эстетического воспитания и эстетического вкуса конкретной личности [13, с. 224], и т. п.

Таким образом, в педагогике разработка понятия эстетической культуры находится на стадии формирования. Недаром в работах Г.А. Петровой и С.Д. Якушевой [11; 15, с. 98] поставлена задача спецификации понятия *эстетическая культура личности*

применительно к педагогике.

Для такой спецификации необходимо уточнить соотношение эстетической культуры со смежными понятиями *художественной* и *музыкальной культуры личности*. Как же соотносятся данные явления? А.А. Радугин полагает художественную культуру личности разновидностью и «в известном смысле доминантой» культуры эстетической [14, с. 152]. Е.Ю. Ежова рассматривает художественную культуру как «деятельность личности, одухотворяющей создание художественных произведений и их "оживление"» [3, с. 28]. Т.И. Кузякина, объясняя художественную культуру как приобщение к миру искусства [7, с. 354], отождествляет понятия художественной и музыкальной культуры. В отношении последнего понятия наиболее состоятельным представляется определение С.М. Дударенок и В.В. Ильницкой, согласно которому музыкальная культура есть совокупность духовных ценностей в области музыки в их многообразном проявлении, а также деятельность людей по созданию и потреблению музыкальных ценностей [2].

Таким образом, художественную культуру следует понимать как пласт эстетической культуры, а культуру музыкальную — как часть художественной. Данные явления многосоставны; феномен же эстетической культуры является для них общим и всеохватывающим. В этой связи смешение и отождествление указанных понятий представляется недопустимым.

В отечественной науке отсутствует единая точка зрения и на *структуру* эстетической культуры личности. Так, В.Н. Липский предложил выделять такие компоненты системного понятия эстетической культуры, как эстетические объекты и явления, эстетические стороны культурных ценностей; эстетические представления, предпочтения, стороны деятельности человека; эстетическое воспитание [9]. Заметим, что в данном случае не дифференцированы понятия эстетической культуры личности и общества, что затрудняет работу с данной структурой. Р.А. Куренкова включает в эстетическую культуру эстетические отношения, эстетическое сознание, эстетическую деятельность, эстетические качества (свойства), эстетическое поведение, эстетические принципы и нормы, эстетические ценности и оценки [8, с. 160]. Н.В. Киреева, Н.Э. Чернявская и Е.Н. Коренева считают элементами эстетической культуры эстетическое восприятие, интерес, вкус, потребность, идеал, сознание, отношение, оценку, наслаждение, чувство [6, с. 71]. На наш взгляд, перечисленные в обоих случаях элементы не претендуют на статус компонентов единой системы.

Поведенный нами анализ научной литературы актуализирует задачу разработки адекватной структуры эстетической культуры личности и выделения соответствующих показателей и критериев оценки

уровня ее сформированности. Для решения данной задачи мы предлагаем обратиться к комплексному подходу построения систем, используемому при составлении структуры компетенций. И.А. Зимняя предлагает выделять в структуре компетенции в качестве ведущих когнитивный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой и деятельностно-практический компоненты [5, с. 34–35]. В проекции на феномен эстетической культуры личности система компонентов видится нам следующим образом: *когнитивный компонент* включает в себя знания об эстетической культуре, эстетические качества (свойства) личности; *мотивационно-потребностный (эмоционально-волевой) компонент* подразумевает эстетические потребности личности; *ценностно-смысловой компонент* предполагает ценностные ориентации личности (эстетические идеалы, принципы и нормы); *деятельностно-практический (поведенческий) компонент* указывает на практическую эстетическую деятельность личности и целенаправленное и осмысленное формирование опыта такой деятельности.

Аналитический обзор изученных материалов о феномене эстетической культуры личности и осуществленное структурирование ее компонентов позволяет нам сформулировать рабочее определение рассматриваемого понятия. *Эстетическая культура личности* — это полифункциональное комплексное явление, представляющее собой психофизиологически и социально-исторически обусловленное единство и взаимодействие эстетических знаний, потребностей и волевых устремлений личности, основанное на ценностных личностных ориентациях и направленное на реализацию экзистенциального потенциала личности в процессе ее социализации.

Перспективой нашего исследования мы считаем разработку комплекса диагностических методик и программы формирования эстетической культуры студентов в рамках внеучебной деятельности.

Список литературы

1. Государева О.В. Эстетическая культура как экзистенциальная потенция личности: автореф. дис. … канд. филос. наук. Самара, 2005. 24 с.
2. Дударенок С.М., Ильницкая В.В. Теоретические аспекты формирования музыкальной культуры молодежи через восприятие классической музыки // Общество: философия, история, культура. 2017. №5 [электронный ресурс]. URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/fik/. (дата обращения: 11.11.2018).
3. Ежова Е.Ю. Развитие художественной культуры личности в поликультурном образовательном пространстве: дис. … д-ра культ. Рязань, 2011. 333 с.
4. Закон РФ от 9 октября 1992 г. № 3612-I «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» // Рос. газета. 1992. 17 ноября. N 248.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. б.и., 2004. 42 с.
6. Киреева Н.В., Чернявская Н.Э., Коренева Е.Н. Сущность эстетической

культуры и ее компонентов // Альманах современной науки и образования. 2013. № 9 (76). С. 71–73.
7. Кузякина Т.И. Музыкальная культура личности как сложная система приобщения к миру искусства // Вестн. Чуваш. ун-та. Сер.: Культура. Культурология. 2007. № 3. С. 354–358.
8. Куренкова Р.А. Эстетика: учебник для высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 367 с.
9. Липский В.Н. Эстетическая культура как философская категория: автореф. дис. … д. ф. н. М., 1997. 71 с.
10. Лукьянов А.В., Файзуллин А.Ф. Эстетическая культура в динамике развертывания сущностных сил человека // Вестн. ОГУ. 2011. №7 (126), июль. С. 121–123.
11. Петрова Г.А. Диагностика качеств эстетической культуры // Разработка модели системы воспитания в высшем учебном заведении (на опыте Казанского государственного университета): отчет о научно-исследовательской работе / рук. проекта М.В. Николаев. 2002 [электронный ресурс]. URL: http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2_1_2.htm (дата обращения: 11.11.2018).
12. Печко Л.П. Общая и эстетическая культура в образовании и развитии личности // Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании: сб. науч. тр. и м-лов науч.-практ. конф. М.: ИХО РАО, 2012. Вып. II. С. 18–26.
13. Шилова Н.Б. Эстетическая культура младших школьников // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: м-лы IX Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: Интерактив-плюс, 2016. С. 224–227.
14. Эстетика: учеб. пособие для вузов / под ред. А.А. Радугина. М.: Центр, 2000. 240 с.
15. Якушева С.Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа: монография. Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. 170 с.

PHENOMENON OF PERSONAL AESTHETIC CULTURE IN MODERN PEDAGOGICAL RESEARCH

E.G. Milyugina, T.A. Stepanova

Tver State University, Tver

The article presents an analytical review of modern studies of personal aesthetic culture. The authors differentiated related concepts of aesthetic, artistic, and musical personal culture. The authors clarified the definition of aesthetic culture of the individual and suggested an updated understanding of its components.
***Keywords**: aesthetic culture, artistic culture, musical culture, an integrated approach, components of the personal aesthetic culture.*

Об авторах:

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

СТЕПАНОВА Татьяна Александровна – магистрант очной формы обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: dishi_rovney@mail.ru

УДК 37.014.2(470.47):39

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ «ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ КАЛМЫКОВ» В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ XIX ВЕКА: РОДОВЫЕ (АЙМАЧНЫЕ) ШКОЛЫ

И.Н. Минкеева

ГБОУ СОШ № 285 Красносельского района Санкт-Петербурга

Рассматривается процесс формирования системы «образования для калмыков» на основе концепции развития систем образования нерусских народов в российском образовательном пространстве с конца 40-х гг. XIX в. до 1917 г. Показана роль в процессе интеграции в систему российского образования родовых (аймачных, станичных) школ, народных училищ в калмыцких улусах Астраханской губернии, Сальского округа Области Войска Донского и школ для детей уральских казаков-калмыков. Изучены идеи государственного и нравственно-религиозного направлений как основа образовательных процессов

Ключевые слова: *образовательные традиции, личностно-центрированное образование, родовые (аймачные, станичные) школы, народные училища, система образования для нерусских народов.*

Осмысление процессов становления гражданского общества в России с начала XIX в. стало центральной проблемой, достигшей национальных окраин, одним из механизмов реализации которой должна была стать система государственного образования страны. П.Я. Чаадаев и А.С. Пушкин, западники и славянофилы, либералы и народники, марксисты, евразийцы и прочие поддерживали создание двуязычной поликультурной школы, в которой обучение в духе этнического языка и традиций сочеталось бы с изучением русского языка и культуры [4, с. 89].

Концепции развития систем образования нерусских народов начинают формироваться с конца 40-х годов XIX в. Их основой становятся идеи государственного и нравственно-религиозного направлений. На основе «Положения о начальных народных училищах» (1864 г.) с 1870 г. принимаются меры по интеграции инородческих учебных заведений в систему государственного образования.

Образовательные традиции архетипизированы и зависят от этнической принадлежности, религии, места и времени проживания, формируются под влиянием образа жизни этнической общности, в которой человек оказывается после рождения, становятся основой его, передаются от поколения к поколению под влиянием «культуры жизнеобеспечения» [9, с. 49]. Калмыцкий народ за свою многовековую историю накопил колоссальные образовательные традиции, теснейшим образом связанные с историей Центральной Азии, а в последние 400 лет – с историей России.

Выделим некоторые важнейшие из них, сформировавшиеся за эти

периоды. Военный период истории ойрат-калмыков сформировал структуры власти, государственность, собственную письменность, строго регламентировал жизнь общества, подчинив её законам и традициям. Первостепенными считаются подготовка будущего воина, умение сосредоточиться, сконцентрироваться на одной-единственной цели и реализовать её. Культ презрения к слабостям, превосходство духа мужчины приобретают особый смысл, что проявляется в калмыцком героическом эпосе «Джангар», летописях, жизнеописаниях людей «длинной воли» и др.

Другим важным фактором становится буддизм, известный ойрат-калмыкам с конца XII в., а с XVII в. ставший государственной религией. Буддистское личностно-центрированное образование, включающее поэтапное совершенствование ума, в процессе реализации триады «нравственность (правильная речь, поведение и образ жизни) – медитация (усердие, сознание и самопознание) – мудрость (правильное воззрение и устремления)», становятся основой калмыцкой образовательной традиции. Но в условиях нового окружения в Европейской части России семейной подготовки и буддистских школ было явно недостаточно.

Процесс внедрения государственного образования фактически начинается после административных реформ 2-й половины XIX в. Появляются образовательные учреждения для калмыков, копирующие российские (с учётом традиций и структуры калмыцкого общества). Улусная школа становится первым типом светской школы, в которой курс обучения продолжался 4 года. Калмыцкие общины выделяли крупные суммы на их содержание [8, с. 109]. «В народе заметно желание к распространению между молодым поколением грамотности, что и доказывается полным комплектом воспитанников как в училище в Астрахани, так и в улусных школах» [22, с. 25].

Вопросы открытия народных школ решались на аймачных сходах, содержались на средства нойонов (князей), именовались училищами, обычно не имели от официальных органов власти разрешения на открытие и их в известность об открытии школ не ставили. Материальное состояние школ зависело от общественных капиталовложений.

«Представители аймачных обществ высказались за создание народных школ в 63 аймаках» [19, с. 2]. В конце XIX в. намечалось открытие 18 школ – для 3–4 мальчиков от каждого аймака [16, с. 3]. Учебные программы для них составлялись по образцу программ школ грамоты. Но их открытию препятствовали чиновники, осуществлявшие надзор.

На докладной записке профессора А.М. Позднеева «Об улучшении методов преподавания в калмыцких школах» имеется резолюция: «улучшение методов преподавания калмыцких школах не требует дальнейшего производства» [21, с. 6–7].

В аймачных школах занятия проводились на родном языке учителями, знавшими культуру и традиции своего народа, близкие ему

менталитету. «Ведя обучение на глазах населения на родном языке его, школа внушает больше доверия, становится ему понятнее» [12, с. 31].

В приговоре схода Абганеро-Кетченеровского аймака 1888 г. говорится: «Мы с давних времен считали необходимым обучать детей наших русской и калмыцкой грамоте» [5, с. 136]. «Образование … детей по-русски и калмыцки – дело весьма хорошее, и было бы хорошо, если учителя назначили из калмыков для преподавания как русской, так и калмыцкой грамоты» [18, с 111]. Но для обеспечения контролируемого и управляемого просвещения частные аймачные школы заменялись подконтрольными школами с русским языком обучения.

Бага-Чоносовскую аймачную школу открыли в 1871 г., в 1875 г. вместо нее открывается управляемая улусная школа. В 1872 г. открывается народное училище в поселке Калмыцкий Базар. Впоследствии народные училища открывались: 1879 г. – Червленное; 1883 г. – Бухусовское; 1885 г. – Ики Догзмакин, Абганерово; 1886 г. – Ики-Хурул и др. [11, с. 57].

В 1888 г. профессор А.М. Позднеев, посетивший калмыков в степи в целях преподавания методики обучения учителям калмыцкого языка [19, с. 2] и изучения состояния народного образования, подготовил проект создания родовых школ с отведением равного количества учебных часов на изучение как русского, так и калмыцкого языков (по 6 часов в неделю), улучшения расписания занятий с учетом предоставления возможности учащимся находиться с семьей в сезон летнего кочевья. В результате в том же году многие калмыцкие общества выразили желание открыть 18 родовых школ [7, с. 3], что подтверждает наличие реальной потребности в европейском образовании у калмыков.

24 июля 1888 г. состоялся сход Багацохуровского улуса. На нём присутствовали 17 аймачных зайсангов, 8 старшин, 52 хотонных старосты и 88 выборных лиц. Этот сход постановил: «Ввиду личного нашего интереса и пользы для общества находим необходимым открыть на общественные средства в степи Багацохуровского улуса на урочище «Харан Худук» (Барун) для первоначального обучения детей калмыков нашего общества мужскую школу на следующих условиях: 1. Для помещения класса на 25 мальчиков построить на общественные средства деревянный дом. 2. На ежегодный расход по отоплению, освещению и содержанию учащихся питанием выделить 500 рубл. 3. Чтобы школьный учитель знал калмыцкий и русский языки. 4. В школе будет выборный от общества попечителей, в обязанностях которого должно быть ведение хозяйственной части и несение ответственности в расходовании ассигнуемых средств, а также наблюдение за поведением воспитанников, за что попечитель школы денежного вознаграждения не получает. 5. Средства – на постройку школьного здания 1 000 руб., на содержание школы ежегодно 700 руб. – улусный сход решил собрать путём обложения со скота».

В школе Багацохуровского улуса могли обучаться дети независимо от социального и экономического положения их родителей. Но количество учащихся не могло превышать 25 учеников, это было нормой, продиктованной попечителем Калмыцкого управления [1, с. 194]. В 70-х гг. XIX в. в Малодербетовском улусе было открыто 6 народных школ [15, с. 105]. По данным отчета инспектора калмыцких училищ за 1903–1904 гг. [20], в Астраханской губернии к 1.01.1903 г. было 7 калмыцких училищ: 1 двухклассное, 6 одноклассных аймачных, в которых обучались 158 учеников (из них 28 русских, 130 калмыков). К 1913 г. в калмыцких улусах было 8 мужских улусных школ, 2 женские начальные школы, одно 2-классное училище в г. Астрахани, 31 начальная школа грамоты в аймаках. В них обучалось около 900 калмыков [17, с. 4].

Калмыцкие дети мало или вовсе не знали русского языка. Обычно учительница, не зная калмыцкого языка, вынуждена была объясняться с учениками через старших воспитанников [5, с. 131]. Обучение русскому языку предоставляло шанс сохранить родной язык, что давало гарантию выживания. В 1911 г. в инородческих училищах разрешили использовать природный язык инородцев: преподаваться могли лишь языки и вероучение по два часа в день после уроков русского языка, письма и арифметики [5, с. 138].

С последней трети XVII в. многие калмыки стали входить в состав Донского, Оренбургского, Терского и других казачьих войск. Так, в Области Войска Донского из 134 казачьих станиц 13 станиц были калмыцкими. Во всех 13 станицах, а также в некоторых калмыцких хуторах в конце XIX в. создавались начальные школы на средства донских калмыков. Несколько лучше было положение в отношении начальных школ у донских калмыков благодаря их казачьему положению. Период открытия народных школ у донских калмыков-казаков Кольдонга Содном описывает так: «Почти по всем калмыцким хотонам (хуторам) появились начальные школы, куда хуторские дети бегали учиться русской грамоте. Учителями в большинстве этих школ были калмыки. Окончившим четыре класса реального училища давали право на сельского учителя. Калмыки старались не отдавать своих детей в школы, которые их очень русифицировали, родителям не хотелось терять своих детей. Но настало другое время...» [6, с. 53–54].

В 1838 г. основано калмыцкое училище в слободе Ильинка с двумя учителями калмыцкого языка. Первые данные о регистрации учеников неизвестны. Надо полагать, вначале их было мало, но спустя 3 года (в 1842 г.) уже 18 учеников посещали эту школу, и отзывы об успеваемости учеников были положительные. В течение следующих десятилетий способная молодежь в небольшом количестве продолжала образование в гимназии (в 1858 г.), позже (в 1878 г.) некоторые посещали учительскую семинарию в Новочеркасске.

По инициативе буддистского священнослужителя Аркада Чубанова в Намровской сотне (1877 г.) открылась первая школа, которая называлась калмыцким приходским училищем, в 1880 г. там обучалось 46 учеников [3, с. 10–14]. С 1896 г. число школ росло, и в 1901 г. насчитывалось 8 приходских школ для мальчиков и 6 – для девочек. В школах было введено преподавание калмыцкой грамоты, письменности и буддийского вероучения. Число калмыков, окончивших городскую школу в Сальском округе (в ст. Великокняжеской), росло с каждым годом. Здесь обучалось до сотни калмыцких детей [6, с. 53].

После 1905 г. правительство отменило некоторые ограничения в инородческих школах, и в результате появились начальные школы во всех станицах и хуторах. Все эти начальные школы, за исключением некоторых, содержались на средства калмыцких станичных обществ [14, с. 76–78].

Ученики, окончившие четыре класса реального училища, имели право стать сельскими учителями. Таким образом калмыки-учителя распределялись по хуторским школам. Многие из них оказались от природы одаренными. Они развивались как самоучки дальше и увлекались чтением книг, журналов и газет. Культурное развитие стояло у них на первом месте, они хотели и стремились ускорить развитие национальной культуры своего народа.

«Калмыки имеют способность к военной и особенно иррегулярной службе: проворны, расторопны, сметливы и наделены удивительным зрением; отличаются бдительностью и точным исполнением полученных от начальства приказаний. Ум их быстрый, нрав кроткий и весёлый, они обходительны, услужливы, верны и привержены к тем, кто умеет заслужить их любовь» [13, с. 163]. Способности калмыцких детей отмечал профессор И.И. Попов: «Что касается до духовных способностей, то калмыки выгодно отличаются хорошей памятью, остроумием, умением красноречиво говорить, усидчивостью в учении, терпением, внимательностью и охотою к нему. Нам приходилось обучать русской и монгольской грамоте очень многих калмыцких мальчиков. Среди них была, конечно, разница в способностях, но не было ни одного лентяя и совершенного тупицы» [10].

Число оканчивающих единственную городскую школу в окружной станице Великокняжеской с каждым годом увеличивалось. При широкой материальной поддержке калмыцких станичных обществ в 1912 г. там же открылась средняя школа, и через два-три года было в ней до сотни калмыцких детей [2, с. 12].

18 января 1911 г. проводилась однодневная перепись всех начальных школ в России. Она показала, что в Сальском округе действуют 14 калмыцких школ для мальчиков и 4 – для девочек. В 6 калмыцких станицах были основаны 6 школ для девочек. С 1839 и до 1917 г. пост заведующего школой, как правило, мог занимать только русский, калмыки не допускались, а

учителями этих школ были все калмыки со средним образованием [14, с. 77].

При хурулах (буддистских храмах) уральских казаков-калмыков были созданы конфессиональные школы для подготовки будущих монахов. Число учащихся в каждой из них достигало 15–20 человек, то есть их практически посещали все калмыцкие дети, которые в первой половине дня обучались в начальных войсковых школах, а вечером – в конфессиональных [13, с. 163]. В поселении Ставрополь на Волге было обращено внимание на калмыцкую школу (35 учеников), в которой велось обучение русскому языку, русским обычаям и толкованию догматов православной веры.

К началу XX в. меняется привычное представление об образовании инородцев России, создаются предпосылки для обеспечения образовательных прав родных языков. Всего же в 1915 г. насчитывалось 78 различных учебных заведений для калмыков, в том числе в Астраханской губернии функционировало 8 улусных мужских, 2 женские начальные школы, училище в Астраханском и 31 народная школа в аймаках [5, с. 135]; в Донской области – 13 калмыцких станичных (приходских) школ, 18 хуторских (одноклассных) и 6 калмыцких женских училищ. Действовала прогимназия в Воронцово-Николаевском (Сальск) [13, с. 135].

Таким образом, за период с середины XIX в. до 1917 г. на основе концепции развития систем образования нерусских народов в российском образовательном пространстве формируется система родовых (аймачных, станичных) школ. Основой образовательных процессов становятся идеи государственного и нравственно-религиозного направлений, что обеспечивает интенсивное приобщение и адаптацию калмыков к российской системе образования. Особую роль в процессе интеграции в систему российского образования сыграли школы, народные училища в калмыцких улусах Астраханской губернии, Сальского округа Области Войска Донского и школы для детей уральских казаков-калмыков.

Список литературы

1. Баджиева Т.А. О земле Цаган Аман. Элиста: ЗАО «НПП «Джангар», 2010. 384 с.
2. Балыков С.Б. Этапы калмыцкой эмиграции // Вольное казачество. Прага, 1929. С. 12.
3. Борманжинов А. Лама Аркад Чубанов, его предшественники и преемники. Изд. 2-е, испр. США, 1984. 247 с.
4. Грачёв С.В. О политике просвещения нерусских народов Поволжья // Педагогика. 1998. № 7. С. 89–99.
5. Ефремова В.Ф. Из истории просвещения дореволюционной Калмыкии // Вест. калмыцкого науч.-исслед. ин-та. Элиста, 1968. № 3. С. 131–139.
6. Кольдонга С. Судьба донских калмыков, их веры и духовенства. США, 1984. С. 53–54.

7. Ответ попечителя калмыцких училищ Министерству народного просвещения // Астраханский листок. 1898. № 116.
8. Панькин А.Б., Минкеева И.Н. Улусные школы для калмыцких детей в системе формирующегося российского образовательного пространства XIX века // European Social Science J. 2014. № 2 (41). Т. 2. С. 107–113.
9. Панькин А.Б., Шагаева Н.А., Минкеева И.Н. Педагогические традиции в этногенезе калмыков // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогические традиции в этногенезе». М., 2018. С. 49–55.
10. Попов И.И. Донские калмыки-казаки. Очерки Всевеликого Войска Донского. Изд. отдела народного просвещения Всевеликого Войска Донского, 1918. 301 с.
11. Тарабановская Е.А. Развитие образования татар, калмыков, казахов в Астраханской губернии в XIX – начале XX вв.: дис. … канд. пед. наук. Ставрополь, 2001. 178 с.
12. Ташнинов Н.Ш. Очерки истории просвещения Калмыцкой АССР. Элиста, 1969. 150 с.
13. Шовунов К.П. Калмыки в составе российского казачества. Элиста, 1992. 320 с.
14. Bormanshinov A. Who were the Buzava? Mongolian Studies X? Indiana, USA, 1986-87, p. 76–78.
15. РГИА. Ф. 733. Оп. 170. Д. 569.74 л. 1871–1872., л.105.
16. РГИА. Ф. 733. Оп. 172. Д. 147. 34 л.1891–1894., л. 3.
17. РГИА Ф. 733. Оп. 155. Д.314. 25 л. 1912–1914., л. 4.
18. РГИА. Ф.1291. Оп. 82. Д. 14. 134 л. 1870–1888., л.111.
19. РГИА. Ф. 1152. Оп. 8. Д. 643. 1889., л. 2.
20. РГИА. Ф. 744. Оп. 1. Д. 204. 20л. 1903–1904.
21. РГИА. Ф. 1291. Оп. 84. Д. 48. 158 л.1905–1915., л. 6–7.
22. НА РК. Ф. 9. Оп. 6. Д. 4, л. 25.

FORMATION OF THE SYSTEM «EDUCATION FOR KALMYKS» IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL SPACES OF THE XIX CENTURY: GENERIC (AIMAK) SCHOOLS

I.N. Minkeeva

Secondary primary school № 285, St. Petersburg

Deals with the process of formation of the system «education for Kalmyks», which is based on the concept of development of Educational system of non-Russian peoples in the Russian educational spaces since the end of the 40-ies of the XIX century till 1917. Special role in the process of integration into the system of Russian education have played generic (Aimak, village) schools, public schools in the Kalmyk uluses of the Astrakhan province, Sal district of the Don Army Area and schools for children of the Ural Cossacks-Kalmyks. Ideas of state and moral-religious trends have become the basis of educational processes.
***Keywords**: educational traditions, personality-centered education, generic (Aimak, village) schools, public school, the system of education for non-Russian peoples.*

Об авторе:

МИНКЕЕВА Ирина Николаевна – директор ГБОУ СОШ № 285 Красносельского района г. Санкт-Петербурга (198259, г. Санкт-Петербург, ул. Пограничника Гаркавого, д. 46, корп. 4), e-mail: school285@mail.ru

УДК 159.9: 004

ЗАКОНОМЕРНОСТЬ ИНФОРМАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА НА ЭТАПЕ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ

А.В. Рукин

Военная академия воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова

Рассматриваются проблемы формализации смысловых компонентов информационных потоков. Разрабатывается механизм информационного измерения развития человека и его жизни. Рассматривается уникальная педагогическая природа человека, обладающая свойствами фрактала, и ее проявления. Обосновывается универсальный характер связей и зависимостей основных факторов, обусловливающих процесс интериоризации индивидом информации внешней среды, отражается наиболее общая закономерность информационного развития человека на этапе интериоризации информации.
Ключевые слова: *человек, формализация, смысл информации, педагогическая природа человека, развитие человека, самоорганизация человека, закономерность информационного развития человека.*

В ходе разработки управленческих решений по организации образовательного процесса неизбежно возникают вопросы выбора основных показателей, характеризующих информационные потоки. На современном этапе развития отечественной системы образования преобладает стремление органов управления распространить использование количественных показателей и процедур формализации на все уровни педагогического процесса.

Существование образовательного учреждения определяет содержание и динамика информационных потоков. Стремление к формализации и количественным мерам в сфере образования несомненно способствует некоторой оптимизации управленческой деятельности в учреждениях образования и решению отдельных практических задач по организации образовательного процесса. Однако педагогический процесс невозможно отразить лишь количественными мерами. Диктат количественных показателей приводит к крайней редукции педагогической практики. Наиболее фундаментальные основания педагогического процесса образуют смысловые компоненты информации, которые требуют качественных методик измерения.

Представляется, что рационально обоснованное решение органов управления в системе образования, предполагающее разумное сочетание количественных и качественных характеристик, отражающих поток учебной информации, повысит эффективность образовательного процесса за счет обеспечения соответствия процессов интериоризации обучающимися информации внешней среды, мощности и интенсивности информационных потоков учебной информации.

Смысловые составляющие информации количественно измерить

сложно в силу отсутствия единого принимаемого всеми количественного эталона. Вместе с тем следует признать, что существующие законы науки не запрещают и не противоречат процедурам формализации смысловых компонентов информации и выделению единичного эквивалента как количественного показателя, отражающего смысл информации. Например, за основу может быть взят конкретный закон науки, мера смысла которого характеризуется в том числе и мерами времени, потребного для его интериоризации в сущностные компоненты человека и необходимой внутриличностной духовной активности индивида, обеспечивающей процессы интериоризации.

Учитывая существующие сложности измерения смысловых компонентов информационных потоков и процессов интериоризации человеком информации, ограничимся ранжированием качественных различий, выделением связей, зависимостей и тенденций качественных характеристик.

Способность человека к самосозиданию своего личностного внутреннего информационного мира ставит его в особый природно-информационный ряд и определяет уникальность его педагогической природы в окружающей реальности. «*Педагогическую природу человека* образует самоорганизующаяся рациональная сфера и система ценностей, которые являются основными педагогически значимыми внутриличностными компонентами сущности человека, по мере своего саморазвития оказывающими решающее влияние на поступки человека в сравнении с воздействием генетически предзаданного» [3, с. 155].

Педагогическая природа *человека* выделяется в рамках подчеркивания роли и статуса педагогических процессов в жизни человека. *Педагогическая природа человека* возникает в результате самоорганизации рациональной и ценностной сферы и интеграции их в целостную систему, которая определяет специфически человеческие компоненты сущности человека, реализующего свой жизненный путь в педагогическом пространстве-времени. Уникальная *педагогическая природа человека* проявляется в специфически человеческой способности не только добывать в процессе познания и накапливать информацию, но и создавать новую. Человек и его жизнь имеют информационное измерение. Человек может творить новое информационное пространство-время, новую ноуменально-информационную реальность как необходимый мир для возникновения и существования новых поколений людей, включающихся в образовательные процессы. Интериоризированная в процессе существования человека информация образует его самого. С началом своего индивидуального жизненного пути человек активен во внутренней организации интериоризированной информации. Иными словами, человек с первых минут своей жизни воссоздает внутренний педагогический процесс по самосозиданию себя самого.

Информационная модель бытия есть абстракция, содержащая лишь информационное измерение реальности. В информационной модели бытия человек рассматривается как самодостаточный субъект информационного пространства-времени. Выражаясь языком Лейбница, это монада, но монада, самосозидающая уникальный и неповторимый личностный информационный мир, не исчезающий бесследно во внешнем информационном пространстве-времени.

Человек в существующем информационном *пространстве-времени* рассматривается как его соучастник и сотворец, в целом он представляется как «информационный человек» [2, с. 26–37]. В информационном пространстве-времени человек рождается и живет. Специфически человеческий способ бытия в решающей мере определяется педагогическими процессами.

Сложилась довольно устойчивая традиция, ограничивающая существование информации лишь сферой человеческого бытия. По традиции смысл толкования термина «информация» обусловливается переводом с латыни *information* – разъяснение, изложение.

«В общенаучном (нематематическом) плане информацию обычно связывают с получением новых сведений об объекте, явлении или событии» [1, с. 142]. В соответствии с этим совокупность информационных взаимодействий ограничивается тремя классами систем: 1) искусственных (технических) – от простейших регуляторов до глобальных компьютерных сетей; 2) естественных (живых) – от генов до социальных сообществ; 3) смешанных (например, взаимодействие искусственного органа и живого организма или системы «человек–машина») [1, с. 142].

Следует заметить, что уникальность русского языка проявляется прежде всего в его исключительном эвристическом потенциале. Так, герменевтические интерпретации корневой основы термина «информация» позволяют акцентировать внимание на новых гранях существования и проявления информации.

Бытие любого существующего предмета есть иная форма бытия его информации, информация актуализируется в существовании предмета. Основу информационного подхода к объяснению окружающей реальности образует положение о том, что информация является наиболее фундаментальной определенностью окружающей реальности, субстанцией существующего живого и неживого. Тотальное присутствие информации в окружающей реальности позволяет утверждать о существовании информации вне и до возникновения человека.

Наиболее фундаментальной особенностью человека является его изначальная интенциональность на интериоризацию информации, которая позволяет человеку выделиться из мира природы и превратиться в человека, способного не только интериоризировать, но и

экстериоризировать потоки новой информации. Человек, интериоризирующий информацию окружающей реальности, создает новую специфически человеческую форму бытия информации. Человек создает новый информационный мир, новое информационное пространство-время.

Человек с необходимостью включается в информационное пространство-время окружающей реальности, и в этом смысле он обречен быть непосредственным участником разворачивающегося бытия. Именно в информации проявляется наиболее глубинное субстанциональное единство человека и Вселенной.

Значение информационного подхода в педагогике проявляется в том, что все разнообразие взаимосвязей и взаимодействий обучающегося в ходе образовательного процесса можно рассматривать в виде формирующихся информационных потоков. Интериоризация и экстериоризация человеком информации по своей сути является образовательным процессом, который определяется противоречивым единством формального, неформального и информального образования.

Информационный подход позволяет выявлять и изучать наиболее глубинные взаимосвязи образовательного процесса, анализировать их генезис и эволюцию, создает благоприятные условия для исследования динамики изменений, происходящих во внутриличностном мире обучающего и обучающегося в процессе всего жизненного пути.

Интериоризированная индивидом информация образует внутриличностную информационную реальность, которая является результатом творческого самосозидания себя самого.

Неповторимая личностная уникальность человека свидетельствует о том, что внутриличностный информационный мир человека обладает свойствами фрактала. Самоорганизация интериоризированной информации приводит к возникновению сложноорганизованной системы, в которой структурная сложность сохраняется на всех масштабных уровнях информационной организации. Иными словами, и в интериоризированных информационных структурах младенца мы не найдем простоты.

Личностная нетривиальность информационной структуры человека определяет категорическое педагогическое требование – рассматривать обучающегося как субъекта, самосозидающего уникальное и неповторимое индивидуальное информационное пространство-время. Неизбежное столкновение человека в процессе жизни с необходимостью творческого самосозидания характеризует изначально присущее человеку творческое начало. В силу этого при организации образовательного процесса недопустимо игнорировать стратегические цели по развитию творческого человека.

Информация, интериоризированная индивидом, находится в отношениях зависимости от информационного потока внешней среды, в

который включается человек, уровня внутриличностной активности человека и развития внутренней способности критически оценивать воспринимаемую информацию внешней среды, конституционно заданных индивидуальных особенностей человека по интериоризации информации и времени включенности индивида в конкретный информационный поток внешней среды.

Следует заметить, что метод экспертных оценок позволяет успешно решать задачи определения размерности выделенных комплексных показателей. Однако, учитывая частный характер подобных задач, в данной статье этот вопрос не рассматривается.

Универсальность связей и зависимостей выделенных показателей позволяет отразить наиболее общую универсальную закономерность информационного развития человека на этапах интериоризации внешней информации в следующем виде:

$$И_л = И_в - \frac{И_в}{(1 + ВДД \cdot ВОД \cdot КЗС)^t},$$

где $И_л$ – показатель, характеризующий информацию, интериоризированную индивидом; $И_в$ характеризует действующий на индивида информационный поток внешней среды; ВДД – комплексный показатель, отражающий меру внутриличностной духовной деятельности, уровень его внутриличностной активности по интериоризации информации внешней среды; ВОД – комплексный показатель, определяющий уровень развития внутренней оценочной деятельности, позволяющей в соответствии со своим внутриличностным Я критически оценивать воспринимаемую информацию внешней среды; КЗС – комплексный показатель, оценивающий индивидуальные особенности конституционно заданных способностей человека по интериоризации информации; t – комплексный показатель, определяющий продолжительность включенности индивида в конкретный информационный поток внешней среды и количество повторяющихся периодов включенности индивида в конкретный информационный поток внешней среды.

Выделение данной группы показателей обосновано их решающей ролью в разворачивании процесса информационного развития человека. Кроме того, они позволяют выявлять индивидуальные различия людей.

Самоорганизация человека на основе интериоризации информации внешней среды по своей сути является педагогическим процессом, в котором индивид существует в течение всей своей жизни. На протяжении всего жизненного пути человека меняются участники и декорации педагогического процесса, но сам педагогический процесс непрерывен и неизбежен в его жизни. Непрерывное участие человека в педагогическом процессе является необходимым условием его самоидентификации и актуализации специфически человеческого способа личностного существования.

Таким образом, информационный подход позволяет выявлять и изучать динамику информационных потоков, обусловливающих существование и содержание образовательного процесса. Анализ генезиса и эволюции наиболее фундаментальных взаимосвязей и взаимодействий обучающегося и обучающего позволяет выявить универсальность процессов их информационного развития, не исключающего индивидуальность и неповторимость личности человека.

Универсальный характер связей и зависимостей интериоризируемой информации, внешних информационных потоков, уровня внутриличностной активности по интериоризации информации, развития внутренней оценочной деятельности, позволяющей выбирать интериоризируемую информацию, и времени включенности человека в конкретный информационный поток позволяет отразить наиболее общую закономерность информационного развития человека на этапах интериоризации внешней информации.

Список литературы

1. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 2001. 634 с.
2. Рукин А.В. Информационный человек // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Философия». 2008. № 24 (84). С. 26–37.
3. Рукин А.В. Информационный подход к педагогической природе человека // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2017. № 4. С. 150–158.

THE LAW OF HUMAN INFORMATION DEVELOPMENT AT THE STAGE OF INFORMATION INTERIORIZATION

A.V. Rukin

Military Academy of Aerospace Defense named after G.K. Zhukov

The article analyzes the problems of formalizing the meaning of information. A mechanism is being developed for the information dimension of human development and life. The pedagogical nature of man is considered. It is argued that the pedagogical nature of man has the properties of a fractal. The universal character of relations and dependencies of factors that determine the process of individualization of the information of the environment by an individual is substantiated. Formulated the general law of human information development.
Keywords: *man, formalization, the meaning of information, the pedagogical nature of man, human development, human self-organization, the pattern of human information development.*

Об авторе:

РУКИН Александр Валентинович – кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова» (170100, г. Тверь, ул. Жигарева, д. 50), e-mail: rukin.tver@yandex.ru

УДК 371.214

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

В.В. Сериков[1], А.П. Сильченко[2]

[1]Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва
[2]Тверской государственный университет

Представлена модель реализации культурологического подхода при организации усвоения учащимися учебного предмета в основной и старшей школе (на примере информатики). Процесс изучения предмета выстраивается как система учебных ситуаций, обеспечивающих усвоение обучающимися различных компонентов содержания образования – видов культурного опыта, включающих предметные, метапредметные, личностные компоненты. В основе каждой учебной ситуации лежит решение обучающимися определенной задачи, направленной на реализацию образовательной функции соответствующей учебной ситуации. Показана технология проектирования, реализации и оценки эффективности обучения в соответствии с требованиями культурологического подхода и нормативами ФГОС.

Ключевые слова: *культурологический подход, учебная ситуация, виды опыта, задача, единство содержания и метода.*

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (ФГОС) выдвинул новые требования к качеству трех основных параметров результативности образовательного процесса: к качеству образовательного результата, качеству учебно-познавательной деятельности и качеству информационно-образовательной среды. Требования ФГОС к образовательным результатам носят рамочный характер и не дают учителям конкретных указаний относительно содержания и технологий их реализации, что инициирует потребность в поиске практико-ориентированных моделей построения учебного процесса, обеспечивающих реализацию целевых установок стандарта.

Хотя ФГОС ориентирует на новое содержание и технологии обучения, этот процесс в большинстве случаев по-прежнему выстраивается в логике поурочного тематического планирования, традиционных объяснительно-иллюстративных технологий, затрудняющих обращение учителей к новым педагогическим идеям – личностно-деятельностному подходу, построению учебной деятельности в соответствии с сущностными характеристиками изучаемого содержания, созданию учебных ситуаций, обеспечивающих овладение метапредметными видами опыта и достижение личностных результатов образования [1].

Между тем в содержании учебного предмета в современном его понимании присутствуют многие компоненты культурного опыта, но учитель часто не сориентирован на необходимость обеспечивать их усвоение,

хотя последнее предусмотрено действующим образовательным стандартом. В поисках решения этой проблемы мы обратились к методологическим регулятивам культурологического подхода, в соответствии с которыми содержание образования понимается как система дидактически оформленных видов культурного опыта. При проектировании учебного процесса реализуется принцип единства и согласованности содержательного и процессуального аспектов образования, принцип контекстного подхода, предполагающий возможность включения учебной деятельности (решения учебных задач) в контекст других более «мотивированных» видов деятельности (проект, игра, исследование и др.).

Культурологический подход противостоит попыткам редукции содержания образования к традиционным ЗУНам, и рассматривает содержание образования как набор видов культурного опыта и, соответственно, методов обучения – способов организации различных видов учебной деятельности, обеспечивающих их усвоение [2]. Культурологический подход к формированию содержания образования, предложенный в 70-е гг. прошлого века известными отечественными дидактами М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером и В.В. Краевским, рассматривает содержание образования как своего рода «слепок» с основных видов культурного опыта. Содержание видов опыта не остается неизменным, однако идея соответствия структуры содержания образования основным структурным элементам культуры имеет непреходящее значение.

Проектируя процесс обучения предмету, учитель осуществляет трансформацию его содержания в различные виды и формы деятельности учащихся. Способом организации или организационной формой любой деятельности выступает постановка, принятие и решение задачи. На психологическом языке всякая задача – продукт актуализации мотива и постановки цели действия в определенных условиях. Так, *для усвоения понятия* – готового, известного знания – необходимо включить учащихся в решение задачи, в которой это понятие выступает в качестве ориентировочной основы ее решения. Понятие должно выступить в качестве средства решения задачи, как инструмент объяснения, понимания, предсказания, количественного расчета какого-то явления.

Следующий компонент содержания образования, согласно культурологической теории Лернера–Краевского, – это *способы выполнения деятельности* (как правило, речь идет о способах деятельности в границах изучаемого предмета). Усвоение способа также предполагает решение задач, в которых варьируются условия, а этот способ сохраняется как инвариантный инструмент их решения. Многократное повторение – репродукция способа в меняющихся условиях (репродуктивный метод обучения). Инвариантность и результативность способа позволяют ученику осознать его, вычленить в потоке учебных ситуаций, освоить как особый вид содержания образования.

В современном содержании образования большая роль отводится *метапредметным понятиям и универсальным способам деятельности.* Речь идет о понятиях и приемах мышления, не сосредоточеных в рамках одного предмета, а применимых в различных предметных областях. Для их усвоения нужны учебные ситуации особого вида, обеспечивающие рефлексию и генерализацию понятия и мыслительной операции, осознание ее пригодности для любых предметных областей [5].

Усвоение следующего компонента содержания – *опыта творческой деятельности* – осуществляется через вхождение ученика в задачную ситуацию, которая неразрешима путем приложения известного способа действия или логического выведения решения из какого-то теоретического конструкта (концепции, формулы и т. п.). Правда, надо оговориться, что такое известное решение может существовать, но быть неизвестным для ученика, субъективно новым для него. В любом случае единственный способ решения задачи – это отказ от поиска «логической постепенности», выдвижение гипотезы, требующей теоретического и эмпирического обоснования. Творческий опыт – это *опыт работы с неопределенностью,* где невозможно оперировать логическими однозначными конструктами, это опыт внесения своих «идей» в виде гипотез [5].

Изучение современных тенденций развития образования говорит о необходимости введения в его структуру еще одного вида опыта, которого не было в модели, представленной классиками дидактики. Это *опыт деятельности* в собственном смысле этого слова, т. е. опыт создания продукта. Владение таким опытом мы обозначаем понятием «компетентность» [1], хотя у этого понятия есть и другие трактовки (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.). Сформировать компетентность в традиционно понимаемой учебной деятельности невозможно, поскольку речь идет не об усвоении понятия как ориентира решения задачи и не о готовности применять предметный способ, например, решать квадратное уравнение, и не о выдвижении частных предметных гипотез. Здесь ставится задача создать такой продукт, который выходит за рамки собственно традиционной учебной деятельности. Известные атрибуты содержания образования – понятия, способы действия, гипотетические предположения – «материализуются» в реальном результате. Усвоение деятельности, как правило, обеспечивается хорошо известным проектным методом обучения, при котором знания, способы, творческие инициативы «работают на результат» и помимо усвоения указанных компонентов содержания происходит усвоение *целостной деятельности,* что включает принятие адекватных ей мотивов, целей, знание ее ориентировочной основы (правил выполнения) и сам опыт ее выполнения. Системообразующим феноменом для данной образовательной ситуации также является учебная задача, правда, существенно отличная от тех, что ставились ранее. Это задача, требующая практического

результата, а не воспроизведения знаний и способов в их абстрактной, отвлеченной от жизненной практики форме. Выполняемые при этом мыслительные, исследовательские, организационные, командно-образующие действия направлены на создание этого конечного продукта.

Наконец, в соответствии с культурологическим подходом в содержании и процессе изучения учебного предмета должен найти место и *опыт эмоционально-ценностного отношения к миру*, включающий множество видов личностного опыта: опыт оценки и самооценки, опыт смыслообразования, опыт волевого усилия при реализации нравственной нормы и достижении поставленной цели, опыт принятия ответственного решения, опыт самоорганизации и саморегуляции, опыт проявления собственной позиции, не зависящей от чужого мнения, и др. [3]. Словом, речь идет о различных проявлениях личности, то есть о том, чтобы каждый учебный предмет вносил свой вклад в образование человека как определенной культурной целостности.

Учитывая указанную выше многокомпонентность содержания, процесс изучения предмета в соответствии с культурологическим подходом выстраивается как последовательность учебных ситуаций, обеспечивающих усвоение указанных структурных элементов содержания. Под учебной ситуацией в данном случае понимается фрагмент образовательного процесса, в котором создаются необходимые условия для усвоения какого-то элемента содержания образования (вида опыта) и который включает учебную задачу (задание, проблемную ситуацию), при решении которой может быть усвоен этот элемент. Ситуация требует действий учащихся, ведущих к достижению ее образовательных целей [4].

Образовательные ситуации типологизированы нами по их целям (образовательным функциям). Эти функции отражены в наименованиях ситуаций.

Ситуации (С1) усвоения предметных понятий создаются посредством постановки и решения задач на понимание, обобщение, опробование формул и алгоритмов в различных условиях. Постановка, принятие и решение задачи – организационная форма любой деятельности. На психологическом языке всякая задача – продукт актуализации мотива и постановки цели действия [3]. Примером такой ситуации при изучении информатики может быть овладение знаниями, необходимыми для написания учащимися своей первой программы в среде Паскаль.

Ситуация (С2) усвоения способов действия базируется на задачах, требующих применения типовых предметных действий. Предлагаются задания на освоение готовых программ и их модифицирование, а также разработка новых программ и алгоритмов, их подробных комментариев. Усвоение способа предполагает решение задач, в которых варьируются условия, а этот способ сохраняется как инвариантный инструмент их решения. Инвариантность и результативность способа позволяют ученику осознать его, вычленить в потоке учебных ситуаций, освоить как

отдельный вид содержания образования [6]. Пример такой ситуации на уроках информатики – овладение навыками формализации прикладной задачи и документирования программы. В ходе таких ситуаций отрабатывается навык построения и использования компьютерно-математических моделей, проведения экспериментов с помощью компьютера, интерпретации результатов, получаемых в ходе моделирования реальных процессов. Обучающиеся овладевают умением программировать линейные алгоритмы, записывать математические формулы на языке программирования Паскаль.

Ситуация (С3) овладения метапредметными понятиями. Здесь требуются задачи на понимание принципов приложения идей изучаемого предмета в различных предметных областях. Такого типа ситуация может быть создана, к примеру, на бинарном уроке информатики-биологии, который ведут два учителя, на тему «Иерархические модели на графах. Классификация живого мира». Решаемая задача: построить на графах иерархическую модель, отражающую классификацию живого мира (информатика); определить положение современного человека в этой системе (биология). Учащимися выполняется построение иерархической модели на графах «Классификация живого мира» при помощи программы «Построитель деревьев».

Ситуация (С4) освоения универсальных способов действия требует постановки и решения межпредметных, «жизненных», «спонтанных» задач. Ее примером может служить урок по теме «Техника безопасности. Организация рабочего места пользователя». Здесь решаются задачи с элементами исследования: «Насколько ваше рабочее место за компьютером соответствует гигиеническим требованиям? Предложите варианты реконструкции своего рабочего места или кабинета информатики. Сформулируйте требования к компьютерной презентации с точки зрения безопасного зрительного и психологического восприятия».

Ситуация (С5)освоения опыта творческой деятельности в информационной среде предполагает актуализацию проблемных ситуаций, направленных на формирование структурных элементов творческого опыта [5]: *мотивационно-смысловых,* включающих восприятие творчества как самоценного способа бытия, смысла жизни и назначения человека, потребность в самостоятельности, переживание удовольствия от процесса творческой деятельности, возможности проявить свою творческую индивидуальность, поиск возможностей реализации своих способностей в нестандартных ситуациях, стремление к самостоятельному открытию нового знания или созданию продукта, отличного от известных аналогов, желание отступать от привычных и знакомых способов действия; *когнитивных,* в которых представлены фундаментальные знания о предметной сфере, где развертывается творчество, знание истории и методологии важнейших открытий;

операциональных, в которых представлены умения видеть и формулировать проблему, рассматривать ее как последовательность задач, выдвигать и проверять гипотезы, независимость мышления, отсутствие догм и стереотипов, развитое воображение, способность к обобщениям и формулировке понятий, готовность к переносу способов из одной ситуации в другую, способность к продуцированию оригинальных нестандартных решений. В ситуациях такого рода актуализируются закономерности развития способности к творчеству: переход от смутного переживания проблемной ситуации к четкой формулировке задачи, привлечение всех возможных интеллектуальных ресурсов решения проблемы, определение ключевого конфликта проблемы и недостающего знания, построение гипотетического (идеального) решения, корректировка смысла задачи, формулировка ключевой идеи решения, оценка границ применимости выводов.

Ситуация (С6) овладения целостными видами деятельности – компетентностями – предполагала включение учащихся в учебные проекты, при выполнении которых ими создавались реальные информационные продукты. «Задача на компетентность» – это задача на саморазвитие. Главное в процессе овладения компетентностью – построение своей системы решения подобного класса задач, упорядочение своих возможностей. Последнее сопряжено не только с оценкой значимости своих приемов работы, но и с определением смыслов этой деятельности.

Обобщив многообразные модели компетентности, в структуре можно выделить: 1) ценность и приоритет для личности некоторой деятельности как сферы самореализации; 2) ориентировочную основу деятельности, построенной на целостном образе создаваемого продукта и логике его создания; 3) набор опробованных в собственном опыте способов решения задач, входящих в предметную сферу данной деятельности; 4) опыт выполнения этой деятельности в «проблемных условиях» (при неполноте задания условий, дефиците информации и времени, невыявленности характеристик ситуации, непригодности известных вариантов решения); 5) рефлексия и самоконтроль своих действий с использованием на уровне подсознания собственных образцов и критериев эффективности [5]. Примером такой ситуации на занятиях по информатике может служить разработка учащимися информационного продукта «Открытый урок». Обучающиеся, приняв роль учителей, разрабатывают структуру открытого урока по выбранной ими теме, проектируют цели, содержание, этапы урока, выстраивают логику практических и лабораторных заданий, готовят презентации в Power Point, раздаточный материал в Word и Excel, разрабатывают учебные пособия, справочные материалы и т. д. Это требует поиска необходимой информации по теме в различных источниках, документировании результатов своей деятельности и др.

Ситуации (С7) достижения личностных результатов обучения требует актуализации опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, включающего указанные выше виды личностного опыта. В основе этой ситуации лежит психологическая связка «событие–переживания–вывод» (новый смысл, новое видение и понимание жизненных целей, окружающих людей и самого себя) – «логика» личностных новообразований. Знание может забыться, в памяти могут стереться детали математических доказательств, подробности текстов, нарушиться логические цепочки, а опыт исканий, может быть, даже страданий и побед остается навсегда. Именно он является тем самым «сухим остатком» образования, которым человек будет пользоваться в повседневности.

Инструментом влияния на личностную сферу является создание ситуации, которая ставит воспитанника перед социокультурным выбором и где ему требуется поддержка педагога в принятии решения и его реализации. Педагог поддерживает, сопровождает этот процесс исканий, переживаний, внутренних поисков воспитанников, ведет непрерывный диалог с ними, но в любом случае возможности его участия в этом процессе здесь гораздо более ограничены, чем при традиционном обучении.

Примером такой ситуации служит фрагмент изучения информатики, когда учащимся предлагается создать свой сайт в конструкторе Wix на темы, связанные с выбором будущих профессий. На выбор были предложены сайты учителя информатики, дизайнера, ученого, предпринимателя. Также допускалось создание модели интернет-магазина, рекламы какой-либо образовательной услуги и т. д. Обучающиеся включались в процесс разработки и продвижения сайта, изучения специфики профессии, основы документирования (формирования технического задания для создания сайта, бренд-бука сайта, планирования своей деятельности). Практика показала, что при выполнении подобных заданий учащиеся переживают ситуации, обусловливающие изменения во взглядах, ценностях, поведении, опыте.

В таком фрагменте учебного процесса актуализируется целый каскад событий: *открытие самого себя*, когда обучающиеся преодолевают свою неуверенность и открывают в себе новые способности; *принятие нового смысла* изучения данного предмета как средства самореализации; *ситуация самопреодоления*, в которой воспитанник побуждается к сознательному усилию над собой, преодолению внутренних препятствий, недостаточной настойчивости и целеустремленности; *переживание и преодоление собственных ошибок* как мотивационное основание самообразовательной деятельности; *планирование будущего* и места изучаемого предмета (информатики) в нем.

Итак, с позиций культурологического подхода процесс изучения учебного предмета представляет собой систему учебных ситуаций, направленных на усвоение дидактически переработанных видов культурного опыта.

Представленная нами модель (как показал опыт ее апробации) – ориентир для творческой деятельности учителя, своего рода матрица, позволяющая ему видеть процесс изучения предмета как пространство ситуаций-событий, развивающих различные стороны личности школьника.

Список литературы

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Виды культурного опыта в содержании образования и новые ориентиры профессиональной деятельности учителя // Непрерывное образование учителя: теории и практика: колл. монография / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко, Е.И. Сахарчук. Волгоград: Принт, 2016. С. 41–52.
2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982. 319 с.
3. Курочкин А.И. Три группы определений понятия «задача» // Вестн. Ярослав. ун-та. 2016. № 3. С. 79–83.
4. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Изв. ВГПУ. 2016. № 2(106). С. 30–35.
5. Сериков В.В. Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования // Образование и общество. 2017. № 4(105). С. 16–21.
6. Сериков В.В. Специфика дидактического обоснования обучения // Пед. журн. Башкортостана. 2018. № 5 (78). С. 12–18.

THE MODEL OF REALIZATION OF THE CULTUROLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF THE SUBJECT

V.V. Serikov[1], A.P. Silchenko[2]

[1]Institute of Education Development Strategy of RAO, Moskow
[1]Tver State University

A model for the implementation of a cultural approach in the organization of students' mastering a school subject in primary and high school (using computer science as an example) is presented. The process of studying the subject is built up as a system of learning situations that provide students with the assimilation of various components of the content of education – types of cultural experience, including subject, metasubject, personal components. At the heart of each learning situation is the decision by students of a specific task, aimed at the implementation of the educational function of the corresponding learning situation. The technology of design, implementation and evaluation of the effectiveness of training in accordance with the requirements of the cultural approach and the standards of the GEF.

Keywords: *cultural approach, learning situation, types of experience, task, unity of content and method.*

Об авторах:

СЕРИКОВ Владислав Владиславович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», (101000, г. Москва, ул. Макаренко, 5/16), e-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

СИЛЬЧЕНКО Ален Павлович – старший преподаватель кафедры математического и естественнонаучного образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, Желябова, 33), e-mail: allentver@gmail.com

УДК 371:929

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ НЕМЕЦКОГО ФИЛОСОФА И ПЕДАГОГА ФРИДРИХА ФРЕБЕЛЯ

Е.В. Южанинова

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт – (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Изучено педагогическое наследие Ф. Фребеля. Проанализированы цели, содержание, средства и методы образования, взаимоотношения участников образовательного процесса концепции Ф. Фребеля. Раскрыты принципы развивающего, деятельностно-ориентированного, индивидуального, семейного воспитания Ф. Фребеля. Отмечено значение теории игры Ф. Фребеля для современной системы дошкольного воспитания и использования игрового метода в школе. Показана преемственность педагогических идей Ф. Фребеля во фребелевском движении.

Ключевые слова: *цель воспитания, образование, личность, принципы самодеятельности и индивидуальности, теория игры, детский сад.*

В условиях модернизации современного образования очень важно сохранить преемственность отечественных и зарубежных педагогических традиций. В данном контексте особую значимость получает научная рефлексия педагогического наследия Ф. Фребеля, оказавшего существенное влияние на развитие педагогики и системы образования Германии.

Фридрих Вильгельм Август Фребель (1782–1852), выдающийся немецкий педагог, известен во всем мире как создатель «Детского сада» и основоположник теории дошкольного воспитания. Между тем воспитательная система Ф. Фребеля охватывает весь период воспитания человека – от рождения до юношеского возраста. Благодаря этому «всеобъемлющему и гениальному педагогическому учению», которое сопровождалось практической воспитательной работой, он считается современными немецкими исследователями самым значительным педагогом наряду с И.Г. Песталоцци, «несмотря на некоторую идеалистически-мистическую окраску его педагогических воззрений»[1] [8, с. 214].

Интерес Ф. Фребеля к педагогике определила встреча с И.Г. Песталоцци, у которого он гостил и учился несколько лет (1807–1810 гг.). Фребель стал одним из его самых значительных учеников, который критически переработал и продолжил учение швейцарского педагога. Ф. Фребель изучал работы немецких философов-идеалистов (И.Г. Фихте, Ф. Шеллинга), писателей-романтиков (Г. Новалиса, Жана Поля), современных ему ученых (И.И. Винкельмана, Г. Форстера), что также повлияло на становление его педагогических взглядов.

[1] Здесь и далее перевод с немецкого языка автором выполнен самостоятельно.

Мировоззрение Ф. Фребеля – это ориентированный на естественные науки диалектический пантеизм с материалистическими элементами. Педагогическая концепция Ф. Фребеля основана на философии сферы, которая представляет собой одновременно научную теорию и педагогическое учение, закладывающее основу взаимосвязи между субъективным познанием и научным объектом, а также основу обучения [6, с. 53]. В его теории постоянно возникают полярности, что отражает главный закон жизни, диалектично объединяющей в себе противоречия. Сфера является, по мысли Ф. Фребеля, начальной формой всех тел, выражающей полярность единства и многообразия. Сферическая форма представляет собой многообразие в единстве и единство в многообразии. Сферический закон – это основной закон всякого истинного и достаточного человеческого воспитания [6, с. 52]. Исходя из этой мистически-органической картины мира, ученый развивал свои мысли об образовании человека и свою практическую деятельность.

В главном педагогическом труде Ф. Фребеля «Воспитание человека» (1826) всесторонне обоснована теория «развивающе-воспитывающего образования человека», которая включает программу буржуазно-демократического национального воспитания [8, с. 265]. В этой работе ясно изложена цель воспитания: «Воспитание должно на практике руководить и привести человека… к познанию самого себя, к познанию Бога и природы» [4, с. 42]. Педагог видел в ребенке активную творческую личность, а не пассивное создание. Это свойство человеческого духа, по мысли Ф. Фребеля, указывало на то, что «человек создан по образу и подобию Бога» [4, с. 64]. А потому цель воспитания заключается во всестороннем и гармоничном развитии ребенка. Ф. Фребель был убежден, что воспитание лишь следит за развитием и выражением божественного в ребенке и поддерживает его на этом пути, облегчает труд и оберегает от возможных уклонений. Он выступал против «предписывающего, решающего, насильственного» воспитания и преподавания [4, с. 43]. Развивая высказанные ранее ключевые идеи Ж.-Ж. Руссо и Жана Поля, немецкий педагог полагал, что следует внимательно изучать каждого ребенка, следовать за саморазвитием ребенка, оказывать ему всевозможную помощь.

В своем учении Ф. Фребель разработал важные воспитательные принципы. Воспитание должно быть сообразно с природой и ее требованиями, так как закон природы и закон воспитания един.

Каждый индивидуум в своем развитии повторяет историю своего вида (аналогичная идея представлена у Г.В. Гегеля, И.Г. Гердера, И.Ф. Гербарта). Вся та работа, которую проделало человечество на пути своего развития, встречается в жизни ребенка в виде игры, в которой ребенок приобретает все навыки, выработанные человечеством (его предшественниками) усилиями тысячелетий. Так, Ф.В. Фребель пришел

к выводу о важности игры и ее организации, в которой необходимо учитывать присущие ребенку побуждения: к деятельности, труду, искусствам, знанию, общественности, религии [7, с. 94].

Вся система воспитания Ф. Фребеля строится на главном побуждении ребенка – к деятельности. Именно деятельность, по его мнению, – главный элемент и движущая сила развития индивида. Образование человека зарождается в деятельности, вырастает из нее, основывается на ней [8, с. 267]. С момента рождения человек должен быть воспитываем, направляем и руководим как творящее, деятельное существо. Таким образом, принцип самодеятельности ребенка очень органично дополняет принцип наглядности обучения, выдвинутый ранее И.Г. Песталоцци [7, с. 94].

Вслед за В. ф. Гумбольдтом, обосновавшим принцип индивидуальности, Ф. Фребель подчеркивал важность индивидуального воспитания, отмечая вместе с тем, что за индивидуальностью в ребенке следует видеть будущего члена семьи и общества: «Каждый человек уже ребенком должен быть рассматриваем, признаваем и первоначально воспитываем как необходимый существенный член человечества, а поэтому родители как первые воспитатели должны чувствовать и сознавать себя ответственными перед Богом, ребенком и человечеством» [4, с. 51].

Ф. Фребель придавал огромное значение семейному воспитанию. Более двух столетий назад в результате собственной практической педагогической деятельности он сформулировал общепризнанный педагогический постулат: воспитывающая семья способна наиболее эффективно и действенно стимулировать развитие ребенка. Ф. Фребель призывал «облагородить жизнь семьи, повысить воспитательную роль отца и матери для ребенка и одновременно показать взрослым более высокую жизненную цель» [9, с. 155]. Именно в активном участии семьи современные педагоги видят главный фактор успеха любой развивающей программы.

Вместе с тем Ф. Фребель весьма способствовал реформе семейного воспитания, выдвинув мысль о создании заведений для размещения детей дошкольного возраста под названием «Детский сад». 1840 г. считается годом основания немецкого детского сада, который его создатель рассматривал в постоянной взаимосвязи с семьей. С 1842 г. Ф. Фребель регулярно проводил подготовительные курсы для будущих воспитательниц.

В «Детском саду» впервые была реализована важная мысль Ф. Фребеля об игре как высшей ступени детского развития. Игра ребенка, считал педагог, «не есть пустая забава, она имеет высокий смысл и глубокое значение» [4, с. 76]. Воспитатель вводит ребенка в мир действительных социальных отношений через игру, прокладывающую мостик между детской и взрослой жизнью. Правильно организованная игра эффективно развивает личность ребенка и соединяет внутренний мир ребенка с природой, которую Ф. Фребель представлял в виде единой

и многообразной сферы [9, с. 152].

Можно утверждать, что фребелевские «дары», разработанные для указанных детских учреждений в качестве дидактического игрового материала, представляют собой системную методику воспитания маленьких детей. Математические и естественнонаучные знания логично увязаны в них с психолого-педагогическими требованиями детского воспитания. Шар как начальная форма бытия в природе, куб, цилиндр и различные их сочетания представляли собой основу даров. Эти новые средства игры должны были помочь развивать способность к концентрации, владению телом и творческую фантазию детей. Для того чтобы познакомить ребенка с окружающей жизнью и включить его в разнообразные виды деятельности, педагог разработал систему занятий с дарами: деление и соединение, занятия на выяснение изменений формы (сгибание, лепка, моделирование, отрезания, вырезание, а также вышивание, рисование, плетение, связывание из бумаги, конструирование) [5]. Многие из названных занятий с «дарами» очень важны для сенсорного, умственного развития ребенка, представляют собой (наряду с дидактическими материалами М. Монтессори для малышей) эффективную программу обучения детей в возрасте от 3 до 6 лет через игру и успешно используются в современных детских садах [7, с. 97].

Теория игры Ф. Фребеля уже более двух столетий является предметом критического изучения немецких педагогов. Так, Ф. Дистервег подчеркивал, что Фребель отыскал принцип воспитательной работы и «гениальным образом дал средства для его применения», в чем превзошел своего учителя Песталоцци [8, с. 271]. Современные немецкие исследователи К. Кноп и М. Шваб акцентируют социальный аспект игры и соглашаются с Ф. Фребелем в том, что «правильно организованная игра открывает ребенку взгляд в мир, воспитывает и развивает ребенка для этого мира» [9, с. 152]. К. Нейман, М. Винклер и У. Зауербрэй анализируют игровую педагогику Ф. Фребеля в контексте вызовов нашего времени на основе аутентичных архивных материалов [10, 11].

Русские педагоги (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, М.И. Демков, П. Монро, Л.Н. Модзалевский и др.) высоко оценивали систему «даров Фребеля», в которой он научил использовать доступные повседневные материалы, отмечая в ней и определенные недостатки (излишний педантизм, односторонность). Педагогическое учение Ф. Фребеля рассматривается в работах наших ученых-современников (Б.М. Бим-Бад, А.Н. Джуринский, Г.М. Коджаспирова, Е.А. Репринцева, Е.Д. Гаврилова и др.). Конечно, с течением времени теория игры Ф. Фребеля претерпела значительные дополнения и изменения, однако она остается главной основой системы дошкольного воспитания и положила начало использованию игрового метода в школе.

Воспитательные принципы, разработанные Ф. Фребелем,

применимы для различных уровней воспитания, что нашло отражение в практической педагогической деятельности ученого. Во Всеобщем германском педагогическом институте в Кейльгау (школе, основанной Ф. Фребелем) он хотел «образовывать свободных, думающих, самостоятельных людей» [4, с. 149]. При этом педагог отчетливо понимал, что, выдвигая подобную воспитательную цель, опережающую свое время, он не получит поддержки государства. Между тем нужно признать, что кейльгауский период в жизни Фребеля был самым продуктивным. С 1817 по 1831 гг. он не только занимался философией образования, но и разрабатывал отдельные учебные курсы и программы. Результатом этой творческой активности стали шесть брошюр, в которых он пытался популяризировать Кейльгауский институт, а также главная работа Ф. Фребеля – «Воспитание человека», которая является не просто педагогической философией, теорией развития, но и его школьной педагогикой, его теорией «воспитывающего обучения» [6, с. 56].

Ф. Фребель подчеркивал, что «отрочество – по преимуществу, пора обучения» [4, с. 108]. Фребелевскую практику воспитания и обучения детей в Кейльгау можно охарактеризовать как всеобъемлющую, так как она сочетала все аспекты: познавательные, физические, общественные и религиозные. Творчески развивая идею Песталоцци об объединении элементарных сил ума и сердца, Фребель стремился дать детям всестороннее образование, формирующее личность. Помимо этого, практика воспитывающего обучения в Кейльгау, по мнению немецких исследователей, была научной, имеющей целью отразить сферическое состояние единства «природы» и «духа», «науки» и «воспитания» [6, с. 55]. Обучение велось в атмосфере доверия и близости, что характерно для воспитывающей семьи. Кроме предметного обучения в программу входили учебные игры, спортивные занятия, небольшие строительные и сельскохозяйственные работы.

Обращаясь к вопросам содержания образования, нужно отметить, что Ф. Фребель сам разрабатывал учебные планы для Кейльгауского педагогического института, включая в них все учебные дисциплины, необходимые для всестороннего развития человеческих способностей. Начиналось обучение с преподавания родного языка, поскольку «язык есть отпечаток всего внутреннего и внешнего мира человека», – писал Ф. Фребель [4, с. 209]. В отличие от неогуманистической гимназии В. Гумбольдта, преподавание классических древних языков было существенно ограничено. На первом месте в учебном плане стояли реальные предметы. Важную роль в обучении играла математика как наука познания, «занимающая посредствующее место между природой и человеком» [4, с. 219]. Предмет, который в Кейльгау преподавался так же тщательно, как и религия, – физическое воспитание. В учебный план были включены естественнонаучные дисциплины: ботаника, зоология,

география, которым дети обучались, самостоятельно ухаживая за растениями и животными, совместно совершая прогулки, наблюдая ближайшие окрестности. Воспитанники выполняли картографические работы. Летняя практика – путешествия – пополняла знания учеников в разных областях. Дети учились систематизировать полученный опыт и наблюдения, составляя отчеты, рисунки, карты. Представленные во фребелевском плане естественная история, физика, химия, технология отражали насущные требования развивающегося капитализма [9, с. 148]. С обучением была тесно связана практическая трудовая сельскохозяйственная деятельность, которая оказывала экономическую поддержку Кейльгаускому заведению. Ф. Фребель подчеркивал необходимость обучения ручному труду, утверждая прежде всего его воспитательное значение. Таким образом, образовательная концепция Ф. Фребеля является деятельностно-ориентированной, включающей три принципиальных вида деятельности в постоянном взаимодействии: игра, обучение, труд [7, с. 98].

В учебном заведении в Кейльгау уделялось большое внимание эстетическому воспитанию. Ф. Фребель был убежден, что детские игры, развивающие творческое воображение, должны быть непременно представлены в школе, поскольку в основе природы искусства, как и природы ребенка, лежит творческое начало [2, с. 47]. Уроки пения, рисования, литературы отражали природную потребность ребенка к искусству. Кроме того, художественное творчество вносит вклад в нравственное и интеллектуальное развитие детей. Как отмечает историк педагогики П. Монро, немецкий педагог познал единство и органическую связь между различными предметами как основу для необходимой реорганизации школьной программы [3, с. 275]. Некоторые из наиболее глубоких изменений в педагогической теории и практике настоящего времени согласуются, если не прямо отвечают, на требования, сформулированные Ф. Фребелем.

Вместе с тем обучение в школе, по мнению Ф. Фребеля, должно быть направлено не на приобретение знания, а на рост или развитие личности, в котором знание фигурирует как существенный, но все же побочный продукт, как средство для достижения цели [3, с. 290]. Не умаляя важности для своего времени реальных предметов, педагог главным приоритетом школьного обучения призывал считать деятельность ребенка, а не технику процесса образования. Он стремился при этом к развитию характера и личности, а не к простому втолковыванию сведений и тренировке умственных способностей Таким образом, личностный компонент в педагогической системе Ф. Фребеля являлся системообразующим: это позволяет утверждать, что в его творчестве уже в то время были заложены элементы того, что в современной отечественной педагогической теории и практике называется личностно-ориентированной парадигмой образования [7, с. 99].

Важное место в учении Ф. Фребеля занимает проблема взаимоотношений учителя и учеников. Педагог требовал уважать ребенка как «существенного члена человечества» [4, с. 51]. Ребенок должен учиться жить своей собственной жизнью. При этом Ф. Фребель признавал, что отдельный человек включен в маленькие и большие сообщества. Но чувствуя себя «частью большого целого», он одновременно должен сам сохранять свою цельность, быть «оригиналом, а не копией» [9, с. 148]. Учитель не должен подавлять ребенка, ставить себя над учеником и требовать, чтобы он ориентировался на него. Современники высоко оценивали особенный дружеский стиль отношений в Кейлькауской школе. Воспитатель и воспитанник вместе играют в игры на свежем воздухе, зимой вместе катаются на санках, летом купаются в реке. По мнению Ф. Фребеля, совместные игры взрослого и ребенка, как и детей друг с другом, отражают социальный характер игры. Тем самым школа становится ассоциацией для ребенка, где он находит в упрощенной форме все общественные отношения и развивает свою социальную компетенцию.

Ф. Фребель достаточно требовательно подходил к подготовке учителей. В первую очередь он полагал необходимым для каждого педагога изучение естествознания, психологии и физиологии, а также истории развития человечества и истории культуры. В теоретическую подготовку учителей он включал общее образование, педагогику и ознакомление с основами учебных методов. Однако главным условием, по его мнению, является творческая суть настоящего педагога.

В своей работе «Воспитание человека» Ф. Фребель не оставил без внимания определенные средства и методы образования. Ученый признавал приоритетность принципов наблюдения и наглядности, заявленных Песталоцци. Он последовательно развивал элементарный метод швейцарского педагога. Руководящим принципом для него было пробуждение в учениках самодеятельности, это было главным законом обучения во Фребелевском институте. К ребенку относились скорее как к существу с творческими, чем с пассивно восприимчивыми склонностями, и вся воспитательная деятельность исходила из природной склонности ребенка проявлять себя в действии [3, с. 279]. Именно самостоятельную, активную, творческую деятельность Ф. Фребель считал характерной особенностью жизни ребенка.

Как отмечалось выше, Ф. Фребелю принадлежит тщательно разработанная теория игры. Учитывая ее исключительную значимость, он вышел за рамки дошкольного воспитания и впервые широко применил ее в школе. В этом ученый творчески развивал идеи, высказанные в отношении игры филантропистами (И.Б. Базедов, Х.Г. Зальцман), немецкими писателями (Ф. Шиллер, Жан-Поль). Тем самым Ф. Фребель провозгласил новый метод образования: в основе любого обучения должна быть игра.

Учитель должен разумно организовать игру. Мысли Ф. Фребеля продолжает С.И. Гессен: «Игра должна быть организована так, чтобы в ней предчувствовался будущий урок, чтобы она была не забавой, времяпровождением, а образовательной деятельностью» [1, с. 96]. При этом воспитатель должен применять игру в каждом отдельном случае «сообразно детям, воспитателю и обстоятельствам» [1, с. 97]. Детально разработав методику игры и сопроводив ее практическими пособиями, Ф. Фребель утвердил учебную игру как один из современных методов образования.

Вместе с тем, в школе в Кейльгау был распространен особый методический прием – своеобразная система помощи, когда старшеклассники по заданию учителя помогали младшим ученикам. Ф. Фребель был убежден: «Давно и много учивший, даже уча и снова уча простейшему, будет учиться уча» [4, с. 260]. Кроме того, интерес представляет индивидуальный учебный план и особый вид «эпохального» преподавания, подразумевающий такое построение уроков, когда вместо сочетания разных предметов они следуют один за другим в определенных временных блоках. Например, неделя только истории, затем географии и т. п. [9, с. 148]. Говоря современным языком, это прием концентрированного обучения, направленный на ликвидацию многопредметности учебного дня, недели, что позволяет сосредоточить внимание учащихся на непрерывном изучении одного предмета, исключить забывание предыдущего материала и нарушение целостности [7, с. 100].

Помимо теоретической и практической педагогической деятельности Ф. Фребель выдвинул предложения по реформированию образовательной системы на основе принципа доступности образования для всех детей. По сути, это была образовательно-политическая программа буржуазно-демократического характера. Педагог разработал план единой школьной системы, состоящей из воспитательного учреждения для детей от 3 до 7 лет (детского сада), народной школы (соответствует начальной школе), Общеобразовательного учебного института (соответствует средней школе) и учебного заведения немецкого искусства и ремесел (аналога профессиональной школы) [8, с. 269]. Как видим, детский сад представлял собой начальную ступень единой образовательной системы. Центральное место занимало народное учебное учреждение, сочетающее теоретическое обучение и практическую трудовую подготовку на основе творческой самостоятельной деятельности. Однако эти демократические реформы Ф. Фребелю осуществить не удалось. В 1829 г. вследствие реакционной политики прусского государства педагогический институт в Кейльгау, известный своими либеральными идеями, вынужден был прекратить свое существование. В Пруссии были запрещены детские сады. Этот запрет был отменен лишь в 1860 г.

Несмотря на это, педагогическое учение Ф. Фребеля получило заслуженное всемирное признание благодаря его самоотверженным

последователям. Они сформировали широкое фребелевское движение: пропагандировали его программу педагогики детского сада во многих европейских странах, издавали учебные пособия по фребелевским играм, создавали центры подготовки воспитателей детского сада и тем самым активно влияли на развитие дошкольного образования [6, с. 63–64].

Современное фребелевское движение представлено во всем мире, в первую очередь в Германии. Многочисленные фребелевские объединения и музеи хранят, анализируют и актуализируют наследие великого педагога. Так, Круг друзей Ф. Фребеля (Friedrich-Fröbel-Freundeskreis) в городе Бад Либенштайн организует дискуссии, проекты, публикации. С 2014 г. этот общество активно участвует в проведении ежегодного Фребелевского праздника в Альтенштайне. Мемориальный музей Фребеля и Фребелевское объединение (Fröbelverein Oberweißbach e. V.) в Обервейсбахе – на родине ученого – проводят ежегодное мероприятие ко дню рождения Ф. Фребеля. Одно из самых больших фребелевских объединений – Новый Тюрингский Фребельферейн Кейльгау (der Neue Thüringer Fröbelverein Keilhau e.V) – поддерживает воспитательную работу в детских садах и школах по всему миру, способствует внедрению учения Ф. Фребеля в педагогическую практику. В 2013 г. началась Декада Ф. Фребеля под девизом «Мир говорит – «Детский сад» («Die Welt spricht KINDERGARTEN»), мероприятия которой запланированы на десять лет. На каждый год планируется новое направление исследований, например, 2014 – «Фребель и природа», 2018 – «Фребель и политика», 2019 – «Фребель и современность», 2020 – «Фребелевские идеи в Германии и в мире».

Фребелевское движение было очень активно в России до 1918 года и вновь организовано в 2012-м по инициативе Русско-немецкого центра встреч г. Санкт-Петербурга, который при поддержке немецкой академии Ф. Фребеля планирует возрождение немецкого детского сада в соответствии с его педагогической системой. Пилотным проектом является Детский эстетический Фребель-клуб для малышей, снискавший популярность среди детей и родителей Санкт-Петербурга.

Педагогическое учение Ф. Фребеля, способствовавшее развитию педагогической мысли и образования Германии, показывает преемственные связи с современной педагогикой. В нем намечены основные подходы современной гуманистической образовательной парадигмы – личностный и деятельностный, что может предусматривать востребованность и новую интерпретацию педагогической концепции Ф. Фребеля.

Список литературы:

1. Гессен С.И. Основы педгогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
2. Идеи эстетического воспитания. Антология: в 2 т. Т. 2. М.: Искусство,

1973. 368 с.
3. Монро П. История педагогики. Ч. 2. Новое время / пер. с англ. М.В. Райх; под ред. Н.Д. Виноградова. М.: Издание товарищества Миръ, 1914. 372 с.
4. Фребель Ф. Педагогические сочинения. Т. 1. Воспитание человека. Изд. 2-е. М.: Изд-во К.И. Тихомирова, 1913. 359 с.
5. Фребель Ф. Педагогические сочинения. Т. 2. Детский сад / пер. с нем. Н.Н. Соколова. М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1913. 581 с.
6. Хейланд Х. Фридрих Фребель // Перспективы: вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. З. Морси. М., 1994. № 3/4 (87/88). С. 47–66.
7. Южанинова Е.В. Влияние педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX века на становление педагогики и образования: монография. НТГСПА. Нижний Тагил, 2007. 152 с.
8. Geschichte der Erziehung / Hrsg.-Kollegium: K.-H. Günther (Leiter), F. Hofmann, G. Hohendorf, H. König, H. Schuffenhauer. 14. Auflage. Berlin: Volk u. Wissen, 1987. 788 s.
9. Knoop K., Schwab M. Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. 4. Auflage. Wiebelsheim: Quelle u. Meyer, 1999. 318 s.
10. Neumann K., Sauerbrey U., Winkler M. Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln. 1. Auflage. Verlag IKS Garamond, 2010.
11. Sauerbrey U. Zur Spielpädagogik Friedrich Fröbels. Eine systematische Analyse des Verhältnisses von Aneignung und Vermittlung im Kinderspiel anhand spielpädagogisch relevanter Briefe. 1. Auflage. Verlag: Ergon, Würzburg, 2013.

PEDAGOGICAL CONCEPT AND PRACTICAL REALIZATION OF IDEAS OF GERMAN PHILOSOPHER AND TEACHER FRIEDRICH FROEBEL

E.V. Yuzhaninova

Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute,
branch of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg)

Studies the pedagogical heritage of F. Froebel. The author analyzes the goals, the content, means and methods of education, the relationship of the participants of the educational process from the position of the concept of F. Froebel. The principles of developing, activity-oriented, individual and family education depicted in his theory are revealed. The importance of the game theory for the modern system of preschool education and the use of the game method in school is noted. The continuity of pedagogical ideas of F. Froebel in the Froebel movement is shown.
Keywords: *goal of upbringing, education, personality, principles of amateur activity and individuality, game theory, kindergarten.*

Об авторе:

ЮЖАНИНОВА Елена Владимировна – доцент кафедры иностранных языков, теории и методики преподавания, кандидат педагогических наук, доцент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Нижний Тагил Свердловской обл., 622 031, ул. Красногвардейская 57), elena-yuzh@yandex.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.146

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДОВУЗОВСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Р.Р. Губайдуллин[1], Т.Н. Крисковец [2]

[1]Военный университет Министерства обороны РФ, Москва
[2]Военный институт (инженерно-технический)
Военной академии материально-технического обеспечения
им. генерала армии А.В. Хрулева, Санкт-Петербург

Рассматриваются особенности развития профессиональной коммуникации в практике преподавания иностранного языка. Выделена специфика современной образовательной ситуации, обусловливающая новые контексты деятельности преподавателя. Авторами представлено развитие профессиональной карьеры как непрерывный процесс, который основывается на сочетании форм непрерывного образования – формального, неформального и информального. Проводится обзор типичных затруднений преподавателей довузовских образовательных организаций МО РФ, возникающих в процессе обобщения результатов профессиональной деятельности. Авторы доказывают необходимость совершенствования преподавателями навыков отбора содержания учебного материала и технологий, методов, позволяющих позитивно мотивировать обучающихся к конкретной учебной деятельности; развивать навыки анализа результативности освоения обучающимися ОП, видеть динамику изменения.

Ключевые слова: *профессиональная коммуникация, сетевая личность, современные образовательные технологии, профессиональное сетевое сообщество.*

Современное общество переживает несколько циклов информационных и технологических революций. О.Б. Даутова ведет речь о таких специфичных чертах современности, как неопределенность будущего, сложная мировая ситуация, динамика социальных изменений, развитие новых технологий и средств связи, вариативность культуры, слияние в общественных процессах, нечеткость канонов в культуре, искусстве и поведении [4].

Ускорение темпов развития общества предъявляет новые требования системе образования. Согласно мнению известного ученого, бизнесмена и эдьюкейтора В.М. Спиваковского, меняется сама идея обучения.

Возникает необходимость в специалисте, который способен не столько

применять полученные знания, сколько создавать новые и действовать в соответствии с ними; владеет инженерным мышлением, то есть способностью воспринимать проблему целиком с разных сторон, видеть связи между ее частями и внутри них; умеет вести конструктивный диалог с людьми разных культур; способен мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения.

Данные изменения способны удовлетворить рост спроса на компетистов-универсалов – профессионалов, обладающих не одним свойством или талантом, а многоуменьем; разбирающихся сразу во многом, тех, кто не только объемно видит, но и быстро все делает с хорошим конечным результатом.

Это одно из требований зарождающейся эпохи «фьюжн» – времени отрицания устоявшихся норм, объединения в себе совершенно разных идей, на первый взгляд, совершенно не совместимых.

Степень реальных изменений исторической ситуации, как отмечает в своих исследованиях Д.И. Фельдштейн, объективно обусловила следующие качественные психические, психофизиологические, личностные изменения современного ребенка:

1) снижение энергичности детей;
2) снижение желания активно действовать;
3) беспомощность в отношениях со сверстниками;
4) экранная зависимость, снижающая концентрацию внимания;
5) обеднение и ограничение общения детей подросткового возраста;
6) рост критичности детей ко взрослым;
7) рост явлений одиночества, всплеск индивидуализма и др.;
8) несовременное содержание образования, большой объем формального знания, не поддерживаемый практикой или другими предметами [7].

Всесторонняя информатизация общества позволяет вести речь о сетевой личности, изменениях в образовательном пространстве, различии информационных полей учителя и ученика [3].

Известный киберпсихолог Д. Сулер говорит о том, что диссоциативная анонимность, невидимость, асинхронность снижают психологические барьеры, что позволяет людям действовать в Интернете так, как они обычно не поступают в реальной жизни. [2]

Сетевое взаимодействие как следствие прогресса социо-технической среды ведет к личностным изменениям его участников. Возникают новые характеристики растущего человека цифровой эры, которые вступают в противоречие с формами жизненных практик, традиционно транслируемых школой: клиповость и визуализация мышления; своеобразные механизмы идентичности, восприятия референтной группы; переструктурирование восприятия под влиянием компьютерной

реальности; развитие новых массовых умений, происходит культуризация новых способов поиска информации; формируется полилингвистическое сознание; появляются новые основания для зависти, конкуренции, социальной категоризации; массово развивается мелкая психомоторика [2].

Качество образования сетевой личности, по мнению А.А. Орлова, связано с возможностями учителя использовать современные цифровые условия сетевой среды в собственной преподавательской деятельности, стратегиями его педагогического взаимодействия с сетевой личностью.

Необходимость взаимодействия с сетевой личностью определяет особую новую логику построения образовательного процесса, основой которого становится постнеклассическая дидактика.

Происходит изменение дидактических ориентиров современного урока:

педагогическая поддержка образовательной деятельности обучающихся становится основой деятельности преподавателя;

субъект-субъектные отношения способствуют развитию новых форм взаимодействия учителя и ученика в ходе взаимного обучения;

выбор элементов образовательной деятельности – целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, собственной образовательной траектории, системы контроля и оценки результатов – определяется в зависимости от личностных образовательных интересов субъектов образовательной деятельности;

происходит изменение пространственно-временных закономерных связей (хронотропа) образовательного процесса;

происходит внедрение в познавательную и личную жизнедеятельность обучающихся всех уровней игровых технологий.

Акцент внимания переносится на овладение познавательными процедурами анализа, синтеза, умениями проектирования, коммуникативной и рефлексивной компетенциями, то есть универсальными способами учебно-познавательной деятельности.

Изменяются учебные материалы:

возрастает количество проблемных текстов, требующих определенных рефлексивных умений, направленных на развитие оценочных и рефлексивных знаний;

увеличивается потребность в дискуссионных текстах, направленных на развитие самостоятельной деятельности обучающихся, формирование их ценностных установок, обогащение их личностного опыта;

становятся востребованными знания о способах и методах познания, обеспечивающих переработку информации.

Данные факты обусловливают новые контексты деятельности преподавателя, выделенные Е.В. Пискуновой: видеть ученика в предмете; создать условия для достижения учеником целей образования; взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса;

создавать и использовать образовательную среду; осуществлять профессиональное развитие [6].

Давайте остановимся на последней группе – задаче осуществлять профессиональное развитие на основе профессиональной рефлексии, выдвигать цели профессионального роста и осуществлять самообразование.

Процесс развития профессиональной карьеры происходит в течение жизни и основывается на сочетании форм непрерывного образования: формального (по специально разработанным и утвержденным программам, подтверждаемого дипломом о полученном образовании), неформального (встроенного в учебный процесс в виде дополнительного образования, но не всегда ведущего к получению документа об образовании) и, наконец, и информального образования.

Информальное образование – это спонтанное образование, порой не осознаваемое человеком, приобретенное случайно в процессе общения, чтения книг, просмотра телепередач, не предполагающее выдачи каких-либо сертификатов [5].

В настоящее время особо значимым становится именно информальное образование, связанное с процессом профессиональной коммуникации.

Профессиональная коммуникация преподавателя предполагает обращение к множеству участников коммуникации, каждый из которых обладает определенной ролью в процессе накопления и распространения научного знания. Она стимулирует возникновение теоретического знания, обеспечивает его распространение, активизирует процессы информационного обмена в образовательной среде [1].

Профессиональное сетевое сообщество преподавателей довузовских образовательных организаций МО РФ пока находится в стадии становления. Но данная совместная деятельность уже по праву может считаться профессиональной коммуникацией. Во-первых, она опосредована единой целью; во-вторых, относительным единообразием характеристик субъектов образовательного процесса; в-третьих, единообразием процедур оценки качества образовательной деятельности.

В процессе сетевой коммуникации преподавателей довузовских образовательных организаций МО РФ передается система аксиологических и деонтологических принципов, принадлежащих определенному профессиональному сообществу. Конференции, совместные профессиональные форумы способствуют трансляции способов профессиональной деятельности, развитию умений аргументации, обоснования, объяснения, опровержения. В процессе общения происходит и стратификация профессионального сообщества, что в конечном счете определяет преобладание тех или иных концепций,

подходов и направлений профессиональной деятельности.

Неформальные способы коммуникации преподавателей довузовских образовательных организаций в виде профессиональных тематических конференций находят свое дальнейшее развитие в формальной документальной фиксации профессионального опыта. За последнее время было издано несколько сборников материалов конференций и круглых столов, в которых преподаватели довузовских образовательных организаций МО РФ раскрывают способы решения тех или иных проблем профессиональной деятельности. Опыт работы в составе редакционной комиссии ряда сборников статей преподавателей иностранного языка довузовских образовательных организаций МО РФ позволяет нам выделить некоторые системные недостатки рецензируемых материалов.

Характеристику выявленных затруднений можно представить следующим образом (рис. 1).

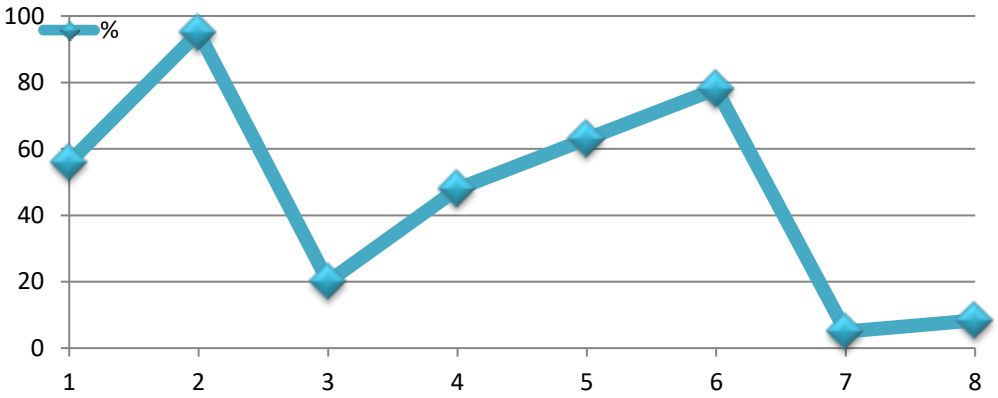


Рис. 1. Характеристика выявленных затруднений преподавателей в представлении результатов профессиональной деятельности: 1 – несоответствие жанру статьи; 2 – отсутствие диагностики; 3 – подмена социальных процессов педагогическими терминами; 4 – нарушение характеристик технологий; 5 – отсутствие четкости и системности; 6 – неточность изложения; 7 – стиль изложения; 8 – орфографические и пунктуационные ошибки

Раскроем наиболее типичные затруднения, выделенные нами в ходе рецензирования представленных материалов. На наш взгляд, основной недостаток присылаемых публикационных материалов заключается в недопонимании разницы между методическим пособием и научной статьей. Как правило, научные статьи отражают сообщение о результатах некой области профессиональной деятельности. Она требует аналитических навыков, умений выделить этапы педагогического явления, суть и специфику каждого из них. Данные положения должны подкрепляться примерами, но представление полной разработки урока и дословное предъявление полных текстовых заданий и всех текстовых

материалов к ним было бы, на наш взгляд, излишним.

В методическом пособии основное внимание, как правило, уделяется методике выполнения какой-либо деятельности, алгоритму действий, специфике заданий, их порядку и т. п. Автор приводит конкретные задания и рекомендации. Учебно-методическое пособие обычно отражает многолетний опыт работы с обучающимися, это конкретные пути достижения педагогических задач. Нами было проанализировано достаточное количество подробнейших материалов, готовых занять достойное место в практической части методического пособия, однако такие подробные практико-ориентированные материалы мешают видеть основную концептуальную нить, выделить ведущую идею профессиональной деятельности. Представленные подробные практические материалы выиграли бы, если бы авторы охарактеризовали их типы и описали достоинства каждого.

Второй основной недостаток присылаемых материалов – отсутствие доказательной базы эффективности основной идеи. При написании статей преподавателям необходимо представлять диагностические и мониторинговые данные исследуемого процесса. Многие преподаватели пишут о высоком потенциале, повышении мотивации, но не оперируют при этом цифровыми показателями. Остается неясным, на каких основаниях сделан вывод, что использование конкретных приемов способствует развитию личностных качеств обучающихся, на основании каких фактов преподаватель считает предъявляемый прием, метод, технологию эффективными. Так, требования к статьям журналов базы WoS декларируют включение в материалы таких разделов, как «Введение (Introduction)», «Материалы и методы (Materials and Methods)», «Результаты (Results)», «Обсуждение (Discussion)», «Заключение (Conclusion)». Данные требования можно считать одним из направлений современного развития публикационной деятельности.

Таким образом, в каждой статье необходимо представить проблему, основные способы ее решения, а также провести диагностику эффективности используемых форм работы.

Довольно большое количество ошибок относится к классификации и соотношению основных педагогических понятий:

1. В некоторых работах наблюдается подмена социальных процессов педагогическими терминами. Социальные процессы глобализации, интеграции, геймификации и др. – это изменения социальных структур, отражающиеся в нормах, ценностях, культурных элементах и символах, в том числе и в используемом нами арсенале технологий. Они задают вектор деятельности, но ни в коем случае технология не может определять социальный процесс. В ряде работ имеет место подобное нарушение причинно-следственной связи.

2. Представляемые в работах технологии не всегда отвечают

требованиям, предъявляемым к ним. Технология обучения предполагает четко выраженные шаги (*технологические операции*), каждый из которых представляет собой микромодель всего образовательного процесса, то есть имеет свою цель, содержание и т. д. до результата.

Для нее характерна концептуальность (опора на определенную научную концепцию); системность (это не произвольный набор отдельных дидактических средств, а система действий и средств, соединенных определенной логикой процесса); управляемость (возможность проектирования и корректирования); воспроизводимость (возможность применения другими субъектами) и эффективность.

Проектируя собственную технологию, преподаватель обязан выстроить всю систему, начиная от концепции, цели, заканчивая цепочкой действий и доказательством эффективности результатов. Приводимые в работах отдельные методы еще не являются технологией. Так, например, разбивка материала по модулям – это еще не технология модульного обучения, так же как и работа в группе – это еще не технология сотрудничества.

Если преподаватель добавляет собственные приемы в технологию (например, вводит свой прием в технологию развития критического мышления наряду с приемами «инсерт, бортовой журнал, толстый и тонкий вопросы», он должен сначала доказать их концептуальность в русле технологии и эффективность использования.

3. Отсутствие четкости и системности. Происходит смешение существующих понятий: коммуникативная технология и коммуникативные упражнения, игровая технология и игровые методы обучения, методы и формы педагогической деятельности. В некоторых работах отсутствует пояснение, на развитие каких именно умений (чтения, письма, аудирования) направлено использование каждого конкретного приема.

4. В некоторых материалах отмечается отсутствие научного стиля изложения, выводов, обоснования причинно-следственных связей, есть неточности изложения.

Характеристика выявленных затруднений была представлена преподавателям образовательного сообщества на 2-й Научно-практической конференции «Иноязычное образование в довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации: традиции и инновации» (г. Ставрополь). Участники конференции с большим вниманием отнеслись к представленным затруднениям, возникающим у преподавателей в ходе профессиональной коммуникации. В дальнейшем методистами и руководителями предметных объединений довузовских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации было организовано методическое сопровождение процесса обобщения и анализа

профессионального опыта преподавателей иностранного языка. Результаты показывают положительную динамику выявленных затруднений преподавателей в области представления собственного профессионального опыта образовательному сообществу (рис. 2).

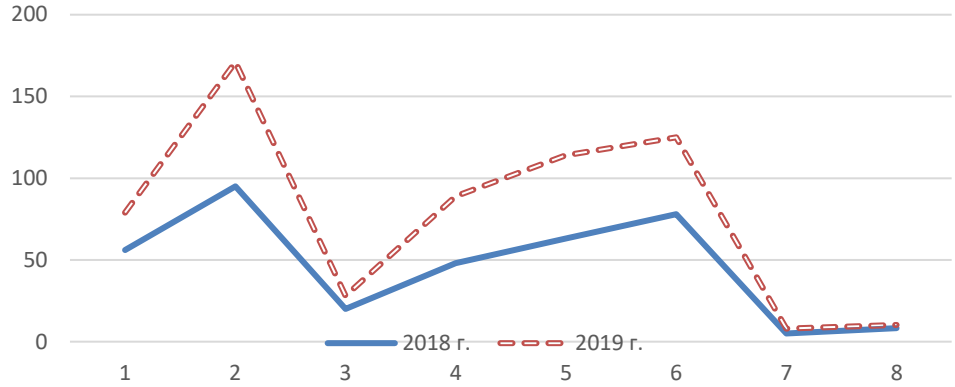


Рис. 2. Динамика выявленных затруднений преподавателей в представлении результатов профессиональной деятельности: 1 – несоответствие жанру статьи; 2 – отсутствие диагностики; 3 – подмена социальных процессов педагогическими терминами; 4 – нарушены характеристики технологий; 5 – отсутствие четкости и системности; 6 – неточность изложения; 7 – стиль изложения; 8 – орфографические и пунктуационные ошибки.

Таким образом, выявление и анализ затруднений преподавателей в ходе представления собственного профессионального опыта способствовали совершенствованию навыков отбора содержания учебного материала и технологий, методов, позволяющих позитивно мотивировать ученика к конкретной учебной деятельности; развивать навыки анализа результативности освоения обучающимися ОП, видеть динамику изменения, осознавать, что профессиональная коммуникация является неотъемлемой частью современной жизни и станет залогом успеха в процессе совершенствования профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Kriskovets T., Merculova L. The idea of scientific professional communication in subject-variative career extension. European science review, «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2016. № 3–4. 2016. 327 p. P. 268–271.
2. Suler John. The Online Disinhibition Effect. CyberPsychology & Behavior 7 (3). 2004. P. 321–326.
3. Ахаян А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению. Режим доступа: http://lab.emissia.org/pub/2018/18-01.pdf.
4. Даутова О.Б. Социокультурная обусловленность современной учебно-познавательной деятельности // Человек и образование: 4 (21). 2009. С. 47–51.
5. Крисковец Т.Н. Вариативность организационных моделей программ непрерывного действия как средство развития профессиональной карьеры

на уровне педагогических сообществ // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2016. № 7. С. 69–76.
6. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. № 12.
7. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психол. журн. 2010. № 2(4). С. 6–11.

IMPROVING THE PROFESSIONAL COMMUNICATION OF TEACHERS OF THE MINISTRY OF DEFENCE'S SECONDARY EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

R.R. Gubaidullin[1], T.N. Kriskovets[2]

[1]Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow
[2]Military Engineering and Technical Institute of Khrulev Military Akademy of Logistics and Transportation, St. Petersburg

The article discusses the features of the professional communication development in the foreign language teaching. The specificity of the modern educational situation, which determines the new contexts of the teacher's activity, is highlighted. The authors present the development of professional career as a continuous process, which is based on a combination of forms of long-life education - formal, non-formal and informal. The article offers the review of typical difficulties arising in the summarizing the results of professional activity of teachers of the Ministry of Defence secondary educational organizations. The authors show the necessity for teachers to improve their skills in selecting the content of educational material, technologies and methods that enable them to motivate students to specific educational activities.

Keywords: *professional communication, network personality, modern educational technologies, professional network community.*

Об авторах:

ГУБАЙДУЛЛИН Руслан Раисович – начальник 2-го управления Центра (лингвистического МО РФ) ФГКВОУ ВО «Военный университет Министерства обороны Российской Федерации» (123001, Москва, ул. Б. Садовая, 14), e-mail: lc-1-1@yandex.ru

КРИСКОВЕЦ Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, доцент; заведующая кафедрой иностранного языка ФГКВОУ ВО ВИ (ИТ) ВА МТО им. генерала армии А.В. Хрулева, (191123, Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, д. 22), e-mail: tnkris@mail.ru

УДК 005.1

ЗАРУБЕЖНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИДЕРОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

А.А. Дружинина

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

Представлены компоненты управленческой культуры специалиста социальной сферы и возможности применения зарубежных моделей и практики деятельности общественных организаций социальной сферы по развитию управленческой культуры для разработки образовательных программ. На основе анализа зарубежного опыта были разработаны и представлены перспективные блоки для обучающей программы развития управленческой культуры в общественных организациях. Показаны особенности отечественных практик и опыт региональной общественной организации по реализации программ развития управленческой культуры лидеров социальной сферы, приведены результаты исследования по реализации программ социального образования в данном направлении, сделан вывод о необходимости развития новых компонентов управленческой культуры с учетом современных тенденций и новых управленческих компетенций.

Ключевые слова: *образовательные программы, проектирование, общественные организации, управление, управленческие компетенции, управленческая культура, лидер, социальная сфера, лидер в социальной сфере.*

В современных условиях государство как главный субъект социальной политики предъявляет требования к качеству оказания социальных услуг, которое зависит прежде всего от наличия у руководителей – лидеров социальной сферы – управленческой культуры. Важными становятся разработки в области проектирования образовательных программ для социальной сферы.

Согласны с И.Д. Лельчицким, Т.А. Голубевой, В.А. Ершовым, С.Ю. Щербаковой, что «в экономике знаний постиндустриального (информационного) общества осуществляется непрерывное интенсивное обновление информационного поля, которое является своеобразной питательной средой для инноваций, что требует от системы образования оперативного конъюнктурного обновления содержания образования, образовательных стандартов, методов и технологий образовательной практики при реализации программ обучения» [6, с. 59]. Общественные организации быстро реагируют на образовательные потребности, возникающие в том числе в социальной сфере.

Изучение, анализ и обобщение лучших зарубежных практик предоставляет возможности для эффективного формирования и развития управленческой культуры у специалистов социальной сферы ресурсами общественных организаций, что становится важным компонентом в системе непрерывного социального образования. Актуализируется необходимость проектирования образовательных программ для различных субъектов социальной сферы, включая общественные организации. Необходимо учитывать новые запросы практики, дидактические границы разработки программ в современных условиях связаны с категориями «компетенция» и «культура».

В ходе исследования управленческая культура рассматривалась как «ресурс социальных инноваций и ценностный ресурс личности, способствующий эффективной реализации управленческих функций в решении стратегических и тактических задач профессиональной деятельности». Понятие «управленческая культура» как интегральное личностно-профессиональное качество включает аксиологический, компетентностный и личностно-творческий компоненты [5, с. 111]. Данные позиции подтверждены теоретически, однако современные социальные тенденции требуют расширения и включения в компетентностный компонент управленческой культуры новых составляющих. Это возможно на основе применения новых подходов и анализа лучших практик.

В ходе исследования для выделения компетентностных компонентов как основы для проектирования образовательных программ осуществлен анализ зарубежного опыта, обобщена деятельность организаций The Network for social work management и National Child Welfare Workforce Institute (NCWWI) по формированию управленческой культуры.

The Network for social work management (NSWM) является Международной организацией, ориентированной на продвижение лидерства и управление социальной работой. В США социальная работа и социальная педагогика конвергированы. Миссией NSWM является укрепление лидерства в сфере здравоохранения, образования и социальных услуг.

The Network for social work management занимается обучением, наставничеством, коучингом и предоставлением других систем поддержки для лидеров и менеджеров, позволяющих им стать успешными лидерами в социальной сфере; привлечением менеджеров из наиболее влиятельных организаций в США и за рубежом; продвижением ценностей, ориентированных на людей, руководителей социальных организаций; постоянное совершенствование инструментов профессионального развития руководителей и социальных организаций. Членами организации The Network for social work management являются специалисты в области социальных услуг всех уровней управления, оказывающие социальные услуги, а также студенты, заинтересованные в

получении ценных управленческих навыков, которые помогут в продвижении их карьеры в социальной сфере после окончания учебы.

NSWM реализует различные варианты, форматы определения и продвижения уникального набора навыков руководителей как основы компетенций, такие как ежегодная конференция по вопросам управления, повышение квалификации, сетевые мероприятия, программы наставничества и др. [10].

Общественная организация на основе компетентностного подхода разрабатывает свою модель компетенций менеджера социальных услуг. Эти компетенции включают широкий спектр межличностных, интеллектуальных и технологических навыков по ряду областей (рис. 1).



Рис. 1. Области реализации компетенций менеджера социальных услуг

Рассмотрим области реализации компетенций менеджера социальных услуг подробнее:

1. Область «Исполнительное руководство»: устанавливает, продвигает и закрепляет видение, философию, цели, задачи и ценности организации; обладает навыками межличностного общения, которые поддерживают жизнеспособность и позитивное функционирование организации; обладает навыками аналитического и критического мышления, которые способствуют организационному росту; моделирует соответствующее профессиональное поведение и побуждает других сотрудников действовать профессионально; управляет разнообразием и межкультурным пониманием; развивает и управляет как внутренними, так и внешними отношениями с заинтересованными сторонами; инициирует и облегчает инновационные процессы; является сторонником изменения государственной политики и социальной

справедливости на национальном, государственном и местном уровнях; демонстрирует эффективные навыки межличностного общения; поощряет активное участие всех сотрудников и заинтересованных сторон в процессах принятия решений; планирует, продвигает и моделирует практику непрерывного обучения.

2. Область «Управление ресурсами»: эффективное управление людскими ресурсами. Управляет и контролирует бюджетные и другие финансовые ресурсы для поддержки миссии и целей организации/программы, а также для содействия постоянному улучшению программы и подотчетности; создает и поддерживает систему внутреннего контроля для обеспечения прозрачности, защиты и подотчетности использования организационных ресурсов; управляет всеми аспектами информационных технологий.

3. Область «Стратегическое управление»: сбор средств; определение и подача заявок на новое и регулярное финансирование при обеспечении подотчетности с существующими системами финансирования; маркетинг и связи с общественностью: активное информирование о продуктах и услугах агентства; разработка эффективных программ; управление рисками и правовыми вопросами; обеспечение стратегического планирования.

4. Область «Сотрудничество с сообществом»: выстраивание отношений с взаимодополняющими агентствами, учреждениями и общественными группами для улучшения предоставления услуг [7].

Проанализировав опыт деятельности The Network for social work management, отметим, что в набор компетенций руководителя-лидера социальной сферы NSWM входят: исполнительное руководство, управление ресурсами, стратегическое управление, сотрудничество с сообществом (эти области должны быть использованы при проектировании обучения руководителей – лидеров социальной сферы в России, в том числе в системе повышения квалификации и программах наставничества, реализуемых на базе общественных организаций).

Рассмотрим деятельность National Child Welfare Workforce Institute. Данная организация фокусируется на поддержке развития лидеров в государственных, частных и общественных системах социального обеспечения детей. NCWWI признает, что лидер должен обладать определенными компетенциями для того, чтобы эффективно выполнять свою работу и «вести» организации, работающие с детьми, в будущее.

Компетенции – это знания, навыки и способности, которые приобретают руководители и которые необходимы им для достижения результатов и целей организации. Для того чтобы организовать свою работу, National Child Welfare Workforce Institute изучила многочисленные модели компетентности руководителей и разработала собственную модель компетенции, которую рассмотрим позже.

National Child Welfare Workforce Institute пропагандирует мнение о том, что сотрудники на всех уровнях организации являются руководителями. Следовательно, компетенции, связанные с эффективными лидерами, одинаковы на разных уровнях работы; однако уровни квалификации различаются в зависимости от должности. По мере того как руководители увеличивают свои должностные обязанности, уровень владения различными компетенциями также увеличивается и сфера их влияния также может быть различной. Таким образом, структура компетенций руководителей NCWWI обеспечивает лестницу компетенций, иллюстрирующую, как эти компетенции проявляются на все более высоких уровнях: социальный работник => супервизор => менеджер => руководитель [11].

Разработанная National Child Welfare Workforce Institute система компетенций с соответствующими определениями и показателями квалификации может стать основой для различных видов деятельности, связанных с персоналом, включая оценку эффективности работы, планирование карьеры и разработку программ профессионального развития, подготовки и переподготовки. В контексте нашего исследования данная система компетенций является основой для проектирования образовательных программ лидеров социальной сферы.

Согласно структуре компетенций руководителей, разработанной NCWWI, деятельностный мир руководителя – лидера социальной сферы – можно разбить на четыре уровня: внутренняя гибкость (проводник изменений), внешняя гибкость (проводник в контексте), внутренний контроль (проводник людей) и внешний контроль (проводник результата). В каждом из них есть определенный фокус с учетом контекста организации. Рассмотрим эти уровни подробнее.

Проводник изменений: этот квадрант отражает стратегическую роль лидера в установлении и реализации высоких стандартов организационной деятельности. В этом квадранте подчеркивается настрой на действия, способность стратегически планировать и способность предвидеть новые ответы на организационные, политические и социальные вызовы.

Проводник в контексте: роль лидера в этом квадранте заключается в эффективном и проактивном вовлечении внешней среды. Это включает в себя работу с сообществом.

Проводник людей: основное внимание в этом квадранте уделяется развитию отдельных лиц и групп в рамках организации и подчеркивает значение отношений, людей и процессов.

Проводник результата: рабочие процессы и различные формы информации, связанной с работой, и данных находятся в центре внимания этого квадранта.

Для завершения этой модели National Child Welfare Workforce

Institute разработала пять «столпов» (компонентов) лидерства, которые являются основополагающими принципами, отражающими желаемые качества и ценности эффективного лидерства в области социального обеспечения детей: адаптивный, совместный, распределительный, инклюзивный, ориентированный на результат.Они обеспечивают основу для подхода к лидерству, который соответствует ценностям благополучия детей и перспективным подходам к эффективному лидерству.

Таким образом, результирующая структура лидерских компетенций NCWWI состоит из пяти областей, представленных на рис. 2.



Рис. 2. Структура лидерских компетенций руководителя – лидера социальной сферы (National Child Welfare Workforce Institute)

Следующим шагом National Child Welfare Workforce Institute в развитии системы компетенций лидеров социальной сферы было сопоставление лидерских компетенций с принципами лидерства (адаптивными, распределительными и т. д.). Эта модель компетенций используется в качестве основы для учебной программы Академии лидерства NCWWI для руководителей среднего звена и Академии лидерства для руководителей [12].

Обобщив зарубежный опыт деятельности общественных организаций по формированию управленческой культуры специалистов социальной сферы, отметим, что основное внимание уделяется созданию сетей, направленных на изучение, поддержку и развитие лидерства в этой области. Эта поддержка помогает профессиональному и личностному развитию, поскольку способствует внедрению инноваций, развитию отношений между коллегами [9, 14], а также укреплению отношений с подчиненными [13]. Важной целью образовательных программ, формирующих управленческую культуру, является целостное развитие лидеров, не просто знающих, что и как, но и стремящихся к сотрудничеству и взаимодействию [8].

В России программами развития управленческой культуры лидеров социальной сферы, поддержкой лидеров занимается Агентство стратегических инициатив, реализующее проект «Центр инноваций

социальной сферы». «Центр инноваций социальной сферы» действует как площадка профессионального взаимодействия всех участников социальных инициатив, агрегации лидеров и программ социальной значимости. К целям проекта в том числе относится обеспечение качественно нового уровня подготовки представителей НКО, лидеров социальной сферы, предпринимателей и представителей органов власти и др.

Основные направления деятельности «Центра инноваций социальной сферы» по развитию управленческой культуры лидеров социальной сферы представлены на рис. 3.



Рис. 3. Направления деятельности «Центра инноваций социальной сферы» по развитию управленческой культуры лидеров социальной сферы.

В структуру Центра входит «Школа социальных инноваций» как площадка для обмена опытом и поддержки социальных инициатив, а также образовательное направление, обеспечивающее получение новых знаний и развитие лидеров социальной сферы. Данное направление реализуется при помощи проведения семинаров, мастер-классов, практических и лекционных занятий по тематикам (например, «Лидерство в социальной сфере», «Социальная ответственность», «Законодательство социальной сферы», «Государственные программы в социальной сфере», «Социальное предпринимательство», «Международный социальный опыт» и пр.) [15].

Т.Г. Деревягина и Т.П. Дьячек отмечают, что «общественные организации являются своеобразной экспериментальной площадкой, на которой, с одной стороны, через общественную инициативу проходят новации социальной работы, а с другой – в общественной организации люди учатся быть социально полезными, приобретают *субъектную позицию*». В практике деятельности общественных организаций при формировании и развитии управленческой культуры используются следующие организационные формы: обучающая программа, системная организация социо-проектной деятельности, привлечение к отдельным мероприятиям в проблемном поле социальной работы [4, с. 5–7].

Согласны с Н.В Гарашкиной в том, что «проектирование способно обеспечить повышение качества социальной работы и всего социального образования, соответствующего требованиям современного человека и изменяющегося общества» [1, с. 123].

На основе анализа представленного зарубежного и российского опыта обучения лидеров социальной сферы были спроектированы основные блоки для программы развития управленческой культуры лидеров социальной сферы в общественных организациях, содержащие следующую тематику: «Стратегии изменений», «Работа с сообществом», «Лидер в социальной сфере», «Сотрудничество в организации», «Технологии социально-педагогической деятельности», «Социальное проектирование», «Социально-педагогическая квалиметрия», «Социальные инновации», которые были частично реализованы в ходе осуществления образовательного модуля проекта «Академия гражданских инициатив» Тамбовской областной общественной организации «Молодежные инициативы».

Целью социально-образовательного проекта «Академия гражданской активности» являлось формирование социальной инициативности молодежи и повышение уровня гражданского образования молодежи через создание *активной экспериментально-образовательной площадки на базе общественной организации* [3, с. 128].

В проекте были реализованы следующие компоненты образовательного модуля, направленного на формирование и развитие управленческой культуры: «Социальное проектирование», «Социальные инновации», «Мониторинг и оценка социальных проектов», «Фандрайзинг как элемент выстраивания работы с сообществом», «Лидер в социальной сфере». У участников проекта была возможность консультирования и после завершения образовательного модуля в ходе реализации собственных инновационных социальных проектов.

Всего в ходе реализации проекта разработано и внедрено 15 значимых социально-ориентированных проектов, где у участников была возможность самостоятельно разрабатывать и руководить проектом, развивая тем самым свою управленческую культуру. Всего в социальном проекте «Академия гражданской активности», реализуемом Тамбовской областной общественной организацией «Молодежные инициативы», приняли участие свыше 1 000 человек.

При подведении итогов реализации проекта «Академия гражданской активности» выявлено, что у 39 % ее участников (всего в выходном тестировании приняли участие 159 человек) был сформирован творческий (высокий) уровень социальной активности; ее проявление на исполнительском (среднем) уровне показало 47,2 % молодых людей; а пассивный (низкий) уровень активности – 13,8 % участников программы [3, с. 128].

Разработка и участия в программах повышения квалификации

руководителей и специалистов социальной сферы Тамбовской области (2012–2018 гг.) показывает особенности рассмотрения практиками управленческой культуры в контексте деятельностных проблем. В выходном тестировании отмечается необходимость освоения новых технологий социального менеджмента, повышения управленческой культуры на всех уровнях организации (94 % обучающихся). В качестве востребованных обучающих разделов выделяются правовой, психологический и информационный, которые необходимы для осознания базовых тенденций и корректной адаптации программ, понимания сильных и слабых сторон отечественных программ развития лидерства в социальной сфере, влияющих на качество содержательных блоков.

Представленные образовательные программы развития управленческой культуры как за рубежом, так и в России показывают необходимость расширения компетентностной компоненты управленческой культуры лидера как проводника изменений в компетентностных областях (руководство процессами, управление ресурсами, стратегическое управление, сотрудничество с сообществом).

Список литературы

1. Гарашкина Н.В. Проектирование учебных программ в системе вузовской подготовки будущих социальных работников: компетентностный подход // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». 2011. № 1 (93). С. 120–124.
2. ГОСТ Р 52143-2013 «Социальное обслуживание населения. Основные виды социальных услуг». URL: http://docs.cntd.ru/document/1200107237 (дата обращения: 23.07.2018).
3. Деревягина Т.Г. Проектная деятельность НКО как способ формирования социальной инициативности студентов // Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. (15 августа 2017 г., Уфа): в 3 ч. Ч. 2. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2017. С. 126–129.
4. Деревягина Т.Г., Дьячек Т.П. Формирование социальной инициативности молодежи в условиях общественного объединения // Добровольческие инициативы в социальной сфере. Казань: Бук, 2017. С. 5–7.
5. Дружинина А.А. Управленческая культура социального работника: сущность, структурный состав // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». 2011. № 2 (94). С. 108–112.
6. Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Обучение в течение всей жизни как условие развития экономики знаний // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. 2015. С. 57–61.
7. Anthony Hassan, Rochelle «Shelly» Wimpfheimer (2015) Human services management competencies // https://socialworkmanager.org/wp-content/uploads/2016/01/Competency-Brochure-4-19-15-With-Forms.pdf. URL: http://docs.cntd.ru/document/1200107237 (дата обращения: 23.07.2018).
8. Bartol K.M. & Zhang X. Networks and leadership development: Building

linkages for capacity acquisition and capital accrual. Human Resource Management Review. 2004. 17(4). P. 388–401.
9. Day D.V. Leadership development. Leadership Quarterly. 2000. 11(4). P. 581–613.
10. The Network for social work management. URL: https://socialworkmanager.org/ (дата обращения 23.07.2018).
11. National Child Welfare Workforce Institute. URL: http://ncwwi.org/ (дата обращения 23.07.2018).
12. National Child Welfare Workforce Institute (2010). Leadership competency framework. Albany, NY: Author.
13. Venkataramani V., Green S.G. & Schleicher D.J. Well-Connected Leaders: The Impact of Leaders' Social Network Ties on LMX and Members' Work Attitudes. J. of Applied Psychology. 2010. 95(6). P. 1071–1084.
14. Wiessner C.A., & Sullivan L.G. New Learning: Constructing Knowledge in Leadership Training Programs. Community College Review. 2007. 35(2). P. 88–112.
15. Центр инноваций социальной сферы [Электронный ресурс]. URL: https://asi.ru/docs/ciss_OUT_NEW_RIGHT.pdf (дата обращения: 23.07.2018).

FOREIGN AND RUSSIAN EXPERIENCE OF DEVELOPMENT OF ADMINISTRATIVE CULTURE OF LEADERS IN THE SOCIAL SPHERE AS A BASIS FOR DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS IN PUBLIC ORGANIZATIONS

A.A. Druzhinina

Tambov state University named after G. R. Derzhavin

The article presents the components of the management culture of the social sphere specialist and the possibility of using foreign models and practices of social organizations in the development of management culture for the development of educational programs. Based on the analysis of foreign experience, promising blocks for the training program for the development of management culture in public organizations were developed and presented. Features of domestic practices and experience of the regional public organization on implementation of programs of development of administrative culture of leaders of the social sphere are shown, results of research on implementation of programs of social education in this direction are given, the conclusion about need of development of new components of administrative culture taking into account modern trends and new administrative competences is drawn.

Keywords: *educational programs, design, public organizations, management, managerial competence, management culture, leader, social sphere, leader in the social sphere.*

Об авторе:

ДРУЖИНИНА Анастасия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина» (392000, Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33), e-mail: drugininaan@yandex.ru

УДК 371. 132 : 159.9

РЕФЛЕКСИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Т.А. Егоренко

Московский государственный психолого-педагогический университет

Представлен анализ понятия «профессиональная рефлексия», определяется его содержание и значение в профессиональном становлении личности. Рассмотрены маркеры формирования профессиональной рефлексии на этапе обучения в вузе. Изложены результаты исследования особенностей развития уровня профессиональной рефлексии студентов-психологов первых-четвертых курсов.

Ключевые слова: *профессиональная рефлексия, рефлексивная компетентность, профессиональное становление, профессиональная подготовка психологов образования, профессионализм, профессионал.*

Потребность в непрерывном совершенствовании системы подготовки кадров со всей остротой ставит вопросы целостного становления личности в профессии, установления форм, в которых оно происходит. Без решения этих задач невозможно качественное обучение и прогнозирование последующей успешности профессиональной деятельности. [4].

Для профессиональной подготовки психологов образования, готовых к решению актуальных целей и задач, стоящих перед современным российским обществом, был введен новый стандарт высшего образования по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» и разработан профессиональный стандарт педагога-психолога (психолога в сфере образования). Психолого-педагогическое направление – новая реальность между педагогикой и психологией, представляющая собой важнейший ресурс подготовки современного психолога для системы образования. Со сменой требований к психологу-профессионалу меняются требования и к процессу его профессионализации, что вызывает необходимость проектирования профессиональной и образовательной траектории его развития.

Одним из важнейших оснований процесса профессионального становления на этапе обучения в вузе является формирование профессиональной рефлексии.

Специфика исследования вопросов, связанных с профессиональной рефлексией, заключается в том, что в качестве

объекта рассматриваются процессы самой рефлексии, методы и процессы осмысления личностью своей деятельности и сознание как таковое.

Рефлексия изучалась рядом выдающихся ученых, которые предлагали свои определения, считая, что рефлексия представляет собой:

1) непосредственное изучение такого явления, как знание, изучение его сущности и способов его исследования;

2) способ мышления, имеющий своей целью познание своих же форм и условий деятельности;

3) рассуждение, изучение своей психической жизни;

4) когнитивную деятельность, цель которой – осмысление и анализ себя самого;

5) деятельность по изучению своих психических состояний, мотивов своей деятельности;

6) основная характеристика разума человека.

Вышеизложенные дефиниции говорят о многомерности и сложности этого явления.

Большинство отечественных психологов соглашаются с предложенным С.Л. Рубинштейном пониманием рефлексии как деятельности, осуществляемой в двух ипостасях, и выделяют два типа рефлексии: внешнюю и внутреннюю.

Понятие профессиональной рефлексии было предложено Б.З. Вульфовым. Он считал, что профессиональная рефлексия – это плод взаимодействия способностей и устремлений «Я» с тем, что необходимо для работы по избранной профессии [1]. Представители психологии труда (Б.З. Вульфов, А.В. Карпов) определяют рефлексию в качестве одного из основных профессионально важных качеств человека [7].

В работах А.В. Карпова рассматривалась взаимосвязь степени выраженности профессиональной рефлексии и других критериев профессиональной деятельности, в частности между степенью выраженности рефлексивности и эффективностью профессиональной деятельности [5; 6]. По мнению А.В. Карпова, уровень рефлексивности влияет не только на конечный результат, но и на процессы, а также особенности их протекания.

Изучение вопросов, связанных с таким явлением, как профессиональная рефлексия, наглядно демонстрирует, что тема не замыкается на двух давно устоявшихся направлениях: исследовании сознанием самого себя, своего образа мышления и исследовании сознания другого, которое может проявляться при взаимодействии в ходе общения. Изучаются и другие аспекты профессиональной рефлексии:

1. Рефлексивный анализ коммуникации профессиональной деятельности (К.Я. Вазина, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов и др.).

2. Рефлексивные процессы, реализующиеся в достаточно крупных социальных образованиях в различных областях деятельности социально

однородных коллективов (И.Е. Задорожнюк, Г.П. Щедровицкий и др.).

3. Рефлексивные механизмы профессионального самоопределения и самореализации (И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий, М.И. Найденов, А.Б. Холмогорова, А.А. Лавринович и др.).

4. Рефлексивные модели и механизмы управления профессиональным развитием человека (А.А. Деркач, И.Н. Семенов, И.В. Орлова и др.).

5. Рефлексия как мера личностного развития человека (А.А. Бодалев, В.В. Знаков, В.И Слободчиков и др.).

6. Рефлексия в качестве многокомпонентного явления (А.В. Карпов, Е.Я. Пономарева и др.). С точки зрения этого направления исследований возможен переход с уровня изучения рефлексии и ее процессов на уровень системно-структурного исследования организации ее отдельных компонент, например, таких как самоощущение и внимание к самому к себе и своей психической деятельности. Эти компоненты представляют собою некоторую совокупность общекогнитивных явлений и процессов, образуя значимую часть рефлексивного сознания личности [8].

Изменилось и трансформировалось под влиянием накопленного знания и общее понимание профессиональной рефлексии, ее роли в формировании и развитии профессионального самоопределения личности. Так, в настоящее время большинство ученых определяют профессиональную рефлексию в разрезе общекультурной характеристики работника [2].

Н.Т. Селезнева в своих работах предлагает представлять психологическую культуру работника как некую творческую деятельность, способную помочь в нивелировании установок, возникающих вследствие навязанной сверху оценки деятельности работника, направленной на формирование взаимопонимания, ответственности и инициативы у каждого из работников, являющихся частью культурного целого некоего коллектива.

Н.Т. Селезнева отмечает, что для исследования психологической культуры работника можно изучать его ценности, мотивы, профессиональное самосознание и накопленный ранее опыт, особенности волевых факторов, а также самостоятельность мышления, включая рефлексивное [9].

С.Ю. Степанов, который посвятил часть своих работ изучению вопросов психологии мышления и роли в них рефлексии, определил, что рефлексивная культура человека включает: 1) способность личности творчески осмысливать проблемы и конфликты; 2) способность обретать жизненные смыслы и ценности; 3) способность адаптироваться в новых отношениях; 4) способность решать необычные прикладные задачи.

Степень сформированности рефлексивной культуры обозначается в интенсивности осознания полученного опыта, достигнутого на данный

момент уровня прогнозирования событий и своей деятельности в новых условиях. Одним из главных критериев рефлексивной культуры человека можно назвать степень его готовности осуществлять свою деятельность в новых ранее неизвестных ситуациях.

По мнению С.Ю. Степанова, «формирование рефлексивной культуры как обобщающего показателя проявляется в степени выраженности таких элементов этого целостного понятия, как «рефлексивная компетентность и рефлексивная способность» [10].

Рефлексивная компетентность определяется как некоторое свойство, присущее человеку и способствующее максимальной реализации процессов, связанных с рефлексией. Она тесно связана с формированием и саморазвитием человека, позволяет использовать творческие подходы к профессиональной деятельности.

Рефлексивные способности позволяют человеку формироваться, реализовывать свои творческие начала и вместе с тем являются основой для профессионального развития и получения новых профессий. Также развитие этих способностей у человека, как указывает И.Н. Семенов, связано с развитием самооценки и самоконтроля.

По мнению Б.З. Вульфова, рефлексия представляет собой специфическое самоуправление человека самим собой. Отсутствие рефлексии ведет к безжизненности [1]. Это определение соотносит рефлексию с механизмами профессионального самоопределения и саморазвития.

Анализ работ, в которых отечественные психологи изучают вопросы, связанные с профессиональной рефлексией, выявил следующее: 1) профессиональная рефлексия, как правило, трактуется в качестве отношения личности и требований, предъявляемых профессией; 2) профессиональная рефлексия изучалась с точек зрения различных подходов и направлений, существующих в современной психологии; это сложное и многокомпонентное явление, обладающее различными уровнями, формами и механизмами; 3) рефлексивные способности представляют собой взаимосвязь самооценки и самоконтроля; 4) рефлексию определяют как одно из важнейших профессионально важных качеств человека; 5) профессиональная рефлексия представляется в качестве определителя эффективности деятельности, помогает развитию творческого начала, помогает развитию профессионализма, является механизмом профессионального развития и творческой реализации личности.

Цель исследования заключалась в изучении особенностей профессиональной рефлексии студентов-психологов на этапе обучения в вузе. В исследовании приняли участие 817 студентов-психологов 1–4-х курсов ведущих российских университетов. В качестве психодиагностического инструмента исследования выступила методика «Диагностика уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова.

Анализ результатов проведенного исследования особенностей профессиональной рефлексии студентов-психологов показал, что заметный отрыв в уровнях развития рефлексивности наблюдается у студентов-психологов 3-го курса (рис. 1.)

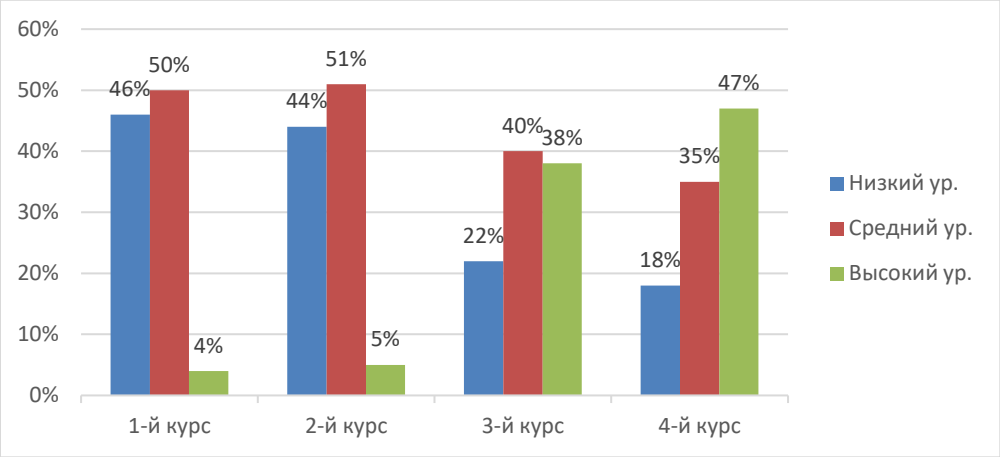


Рис. 1. Распределение уровней рефлексивности у студентов-психологов 1–4 курсов.

Как видно на гистограмме, переломный этап и интенсивное развитие рефлексивности начинаются у студентов-психологов с 3-го курса. Это может быть объяснено тем, что в это время расширяется и углубляется профессиональная составляющая учебной деятельности студентов, происходит осознание специфики профессиональной психологической деятельности, возникают первые профессиональные затруднения, которые формируют потребность в получении новых знаний и еще не освоенных профессиональных действий, закладывается самооценка профессиональных навыков. Можно предполагать, что студенты с высоким уровнем профессиональной рефлексивности будут более успешны в профессиональных достижениях и выстраивании своих профессиональных перспектив.

Изучив особенности профессиональной рефлексии студентов-психологов 1–4-х курсов, можно сделать вывод о неравномерности ее развития. У студентов 1-го и 2-го курсов наблюдается средне-низкий уровень развития, а на 3-м и 4-м курсах происходит интенсивный рост и развитие профессиональной рефлексии достигает средне-высокого уровня. На 2-м курсе отмечена незначительная положительная динамика среднего и высокого уровня, что может указывать на благоприятный период для развития профессиональной рефлексии студентов-психологов.

Список литературы

1. Вульфов Б.З. Рефлексия: учить, управляя // Мир образования. 1997. № 1. С. 63–64.
2. Деркач А.А. Личностно-профессиональное развитие государственных служащих

как объект психолого-акмеологического мониторинга. М.: РАГС, 2004. 230 с.
3. Джига Н.Д. Рефлексия и образование // Высшее образование сегодня. 2009. № 7. С. 38–43.
4. Егоренко Т.А. Актуальные проблемы профессионального самоопределения личности старшеклассника // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы междунар. науч.-практ. конф. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. С. 160–162.
5. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов // Психологический журнал. 2006. № 6. С. 18–28.
6. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
7. Пьянкова Г.С. Развитие профессиональной рефлексии: учебное пособие; Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 276 с.
8. Пьянкова Г.С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала: монография / Г.С. Пьянкова; Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 260 с.
9. Селезнева Н.Т. Критериальная система психологической культуры как механизм оценивания позиции руководителя «Я-профессионал» // Науч.-метод. вестн. Вып. 5; под ред. А.Н. Славской; отв. ред. И.Г. Маланчук; Красноярск. гос. пед. ун-т. Красноярск; М., 2004. С. 255–270.
10. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 174 с.

REFLECTION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGIST OF EDUCATION AT THE STAGE OF UNIVERSITY STUDIES

T.A. Egorenko

Moscow State University of Psychology and Education

The analysis of the concept of professional reflection is presented, its content and importance in the professional development of personality are determined. The markers of the formation of professional reflection at the stage of training at the University are considered. The results of research of features of development of level of professional reflection of students-psychologists of the first-fourth courses are stated.

Keywords: *professional reflection, reflexive competence, professional development, professional training of educational psychologists, professionalism, professional.*

Об авторе:

ЕГОРЕНКО Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29), e-mail: egorenkota@mgppu.ru

УДК 623.558.4

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОЕННОГО ВУЗА

А.А. Кулагина

Тверской государственный университет, Тверь

Рассматриваются итоги проведенного исследования по выявлению отношения курсантов и магистров ВА ВКО им. Г.К. Жукова к ценностям, предъявленным обучающимся для ранжирования. Выделены 4 группы ценностей: ценности, которые показывают незначительные колебания в отношении значимости этой ценности для обучающегося военного вуза; ценности, которые показывают значительные колебания в отношении значимости ценности для обучающегося военного вуза; ценности, которые показывают стабильное возрастание своей значимости для обучающегося военного вуза; ценности, которые демонстрируют стабильное убывание своей значимости для обучающегося военного вуза. Выявлена стабильная положительная динамика значений группы профессионально важных ценностей для военнослужащих.

Ключевые слова: *ценности, самоопределение, обучающийся военного вуза.*

Основа ценностного самоопределения личности – это сложная, динамичная, управляемая система взаимообусловленных элементов, которая вбирает в себя различные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуального в личности, определенные формы взаимодействия внутреннего и внешнего, специфические формы осознания личностью окружающего мира, настоящего и будущего, а также сущности своего «Я» [2, с. 112].

Ценностное самоопределение личности рассматривается как индивидуальное восприятие ценности субъектом, как личностные предпочтения идеалов, норм, эталонов и построение их иерархии в соответствии с субъективными предпочтениями, включение их в цели и мотивы деятельности. Термин «самоопределение» употребляется в различных значениях: социальном, жизненном, профессиональном, ценностном, семейном.

В самом широком смысле самоопределение – это процесс и результат осознания личностью своей сущности, выработка ясно выраженной жизненной позиции. Суть этого феномена может быть выражена в известном афоризме: «Ищи себя, пока не встретишь».

Методологические основы анализа самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, выдвинутого им принципа: внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия [1, с. 359].

Ценностное самоопределение – это активная выработка своей

позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования.

Ценностное самоопределение личности обусловлено объективными условиями общественного развития, диалектическим взаимодействием объективных и субъективных факторов, сложной отражательной деятельностью человеческой психики, личным опытом человека и многими другими факторами [3, с. 116].

В своем исследовании, используя метод анкетирования, мы выявили динамику ценностного самоопределения курсантов и офицеров-магистров. Проведенное исследование позволило выстроить графики изменения отношения к предъявляемым для оценки ценностям. На графиках по оси *Y* – суммарное число баллов, выставленное респондентами. Отметим, что максимальный суммарный балл – 500. На каждом курсе опрашивались 25 курсантов. Предъявленные ценности им предлагалось ранжировать по степени личной значимости от одного до 20. Магистров в исследовании участвовало 25. Рассмотрим результаты исследования. Полученные данные позволяют говорить о том, что можно выделить четыре динамические группы ценностей:

1) ценности, которые показывают незначительные колебания в отношении значимости ценности для обучающегося военного вуза;

2) ценности, которые показывают значительные колебания в отношении значимости ценности для обучающегося военного вуза;

3) ценности, которые показывают стабильное возрастание своей значимости для обучающегося военного вуза;

4) ценности, которые демонстрируют стабильное убывание своей значимости для обучающегося военного вуза.

Также можно увидеть сочетания выделенных групп ценностей. Рассмотрим каждую из групп на конкретных примерах.

Так, среди ценностей первой группы можно выделить «Совершенствование своей физической формы» (рис. 1).

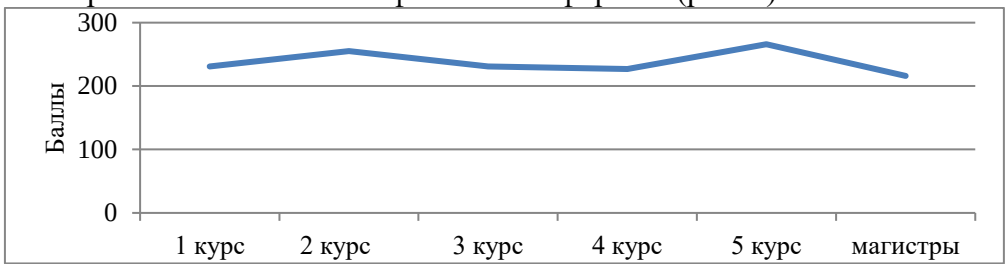


Рис. 1. Изменение отношения курсантов и магистров к ценности «Совершенствование своей физической формы».

Из рис. 1 видим, что такая ценность, как «Совершенствование физической формы», является неотъемлемой частью жизни военнослужащего, что и объясняет незначительные колебания кривой данного графика. Осознание курсантами и магистрами необходимости

укреплять и сохранять свое здоровье формируется в педагогическом процессе как в учебной, так и во внеучебной деятельности. На наш взгляд, это закономерный процесс. Курсанты и офицеры регулярно в образовательной деятельности военного вуза включены в процесс совершенствования своей физической формы на занятиях и при подготовке к соревнованиям среди обучающихся военных вузов; они осознают, что сохранение здоровья, совершенствование своей физической формы – это залог их успешной профессиональной карьеры.

Из рис. 2 видим, что ценность «Любовь» приобретает для курсантов особое значение на 4-м курсе. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что курсанты в этот период принимают решение о вступлении в брак, осознавая, что любовь – это основа прочного счастливого семейного союза, в котором надо будет оперативно совместно решать все бытовые проблемы, возможно, ждущие будущих офицеров на месте службы.

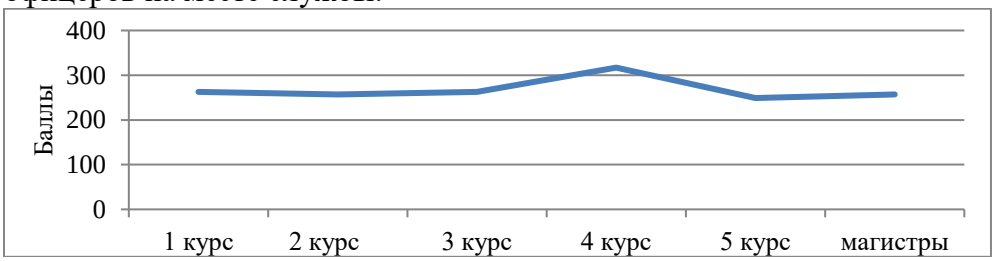


Рис. 2. Изменение отношения курсантов и магистров к ценности «Любовь».

Следующий график (рис. 3) показывает, что отношение курсантов к ценности «Порядочность» имеет стабильно высокий уровень, что говорит об их сознательности, верном понимании значения таких основополагающих слов, как «офицер», «честь», «совесть» и «достоинство».

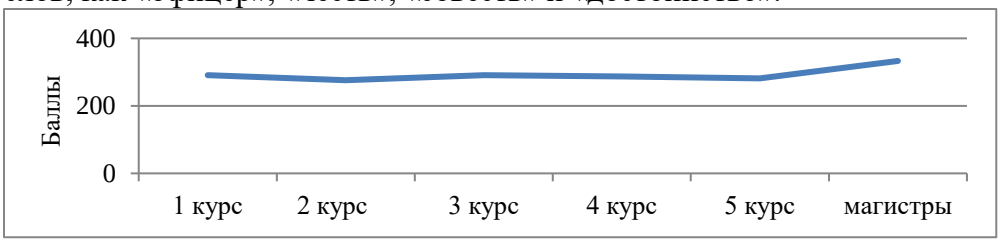


Рис. 3. Изменение отношения курсантов и магистров к ценности «Порядочность».

Из рис. 4. видим, что признание ценности «Отдых» резко снижается на 2-м курсе и постепенно приобретает прежнее значение в последующие годы обучения, а также в период приобретения опыта профессиональной деятельности и совершенствования профессиональных умений и навыков в процессе выполнения служебных обязанностей по месту службы. В ходе исследования военнослужащие отмечали, что образовательная деятельность в ВА ВКО им. Г.К. Жукова направлена на то, чтобы обучающиеся осознали многогранность понятия «отдых» и – главное – научились отдыхать с пользой для здоровья, души

и интеллекта, понимая, что отдых тоже должен быть организован, продуман, продуктивен. Вся жизнь военнослужащего связана с высокими физическими и интеллектуальными нагрузками, и уметь отдыхать важно для того, чтобы успешно решать профессиональные задачи и строить личные отношения в семье и воинском коллективе.

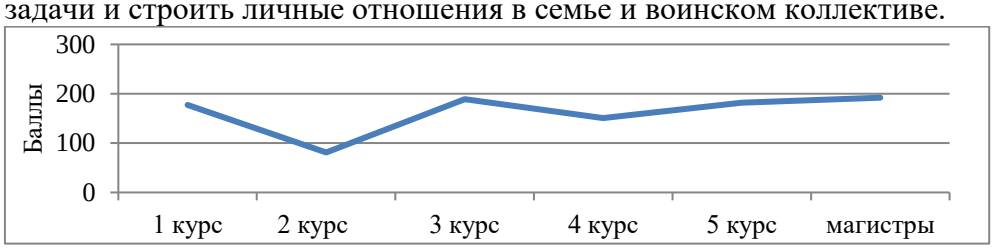


Рис. 4. Изменение отношения курсантов и магистров к ценности «Отдых».

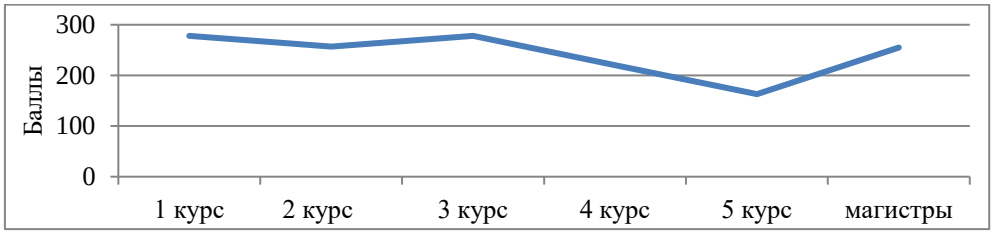


Рис. 5. Изменение отношения курсантов и магистров к ценности «Уважение личности любого человека».

Значение ценности «Уважение личности любого человека» (рис. 5) постепенно падает у обучающихся с 1-го курса, а у магистров мы видим повышение значимости этой ценности. Это можно объяснить тем, что офицеры, находясь в референтной для них группе, тесно сотрудничая с другими офицерами, учатся понимать образ мыслей, поведения и чувств другого человека. Курсанты же при выражении своего отношения к этой ценности отмечали, что в процессе получения общего образования и профессионального образования в военном вузе пришли к выводу, что уважение личности *любого* человека невозможно. Объясняли они свое мнение тем, что живут в мире, где есть люди, которые не могут вызывать уважения по той причине, что они отнимают жизнь у мирного незащищенного населения (например, террористы, экстремисты).

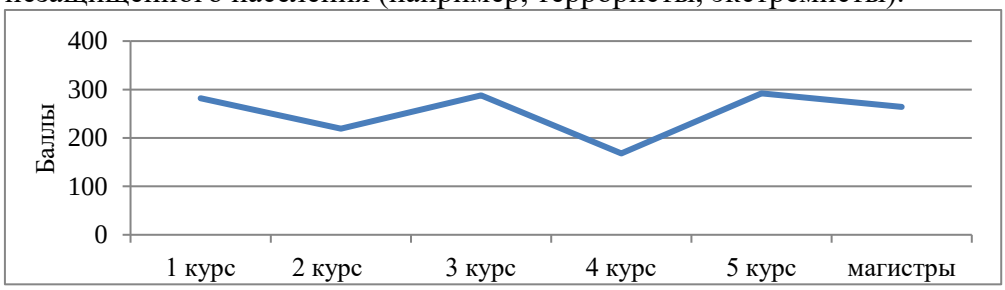


Рис. 6. Изменение отношения курсантов и магистров к ценности «Приоритет закона».

Из рис. 6 видно, что ценность «Приоритет закона» имеет нестабильные показатели. На 2-м и 4-м курсах, а также в период

совершенствования профессиональных умений по месту службы ее значимость снижается, а затем приобретает прежнее значение. Полученные данные интересны тем, что испытуемые являются призерами межвузовской олимпиады по международному праву. В рамках данного исследования мы не выявляли причин такого нестабильного отношения к ценности «Приоритет закона».

Одним из самых показательных графиков, на котором видны значительные изменения к ценности «Деньги», является рис. 7.

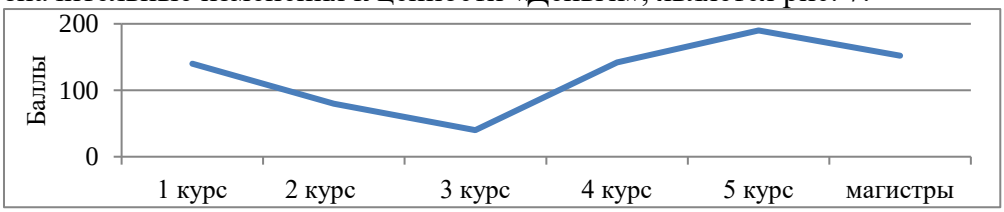


Рис. 7. Изменение отношения курсантов и магистров к ценности «деньги».

Рассуждая над отношением к своему материальному положению, курсанты отмечали, что так как они находятся на полном государственном обеспечении и получают значительное материальное довольствие, интерес к деньгам у курсантов с 1-го по 3-й курс постепенно снижается, так как его замещают более приоритетные вопросы, такие как адаптация к жизни в воинском коллективе, осознание курсантами потребности найти и сохранить дружбу в воинском коллективе как основу осуществления успешной воинской службы. Курсанты стремятся помогать, поддерживать друг друга, что немаловажно как в воинском коллективе, так и в обществе в целом. Но на 4-м курсе многие обучающиеся начинают строить семейные отношения. И вопрос материального обеспечения семьи мотивирует обучающихся к тому, чтобы приложить дополнительные усилия, направленные на получение надбавок за активное участие в спортивной и общественной жизни академии, отличные академические успехи, написание и успешную защиту научных работ. Обучающиеся стремятся создать семью на основе любви, верности, доброжелательности, понимания и поддержки другого человека, что важно для жизни военнослужащего в гарнизонах и успешного выполнения обязанностей несения службы. Таким образом, ценность «Деньги» становится значимой для курсанта.

Среди ценностей, которые в нашем исследовании составили третью группу, выделим ценность «Вера» (рис. 8).

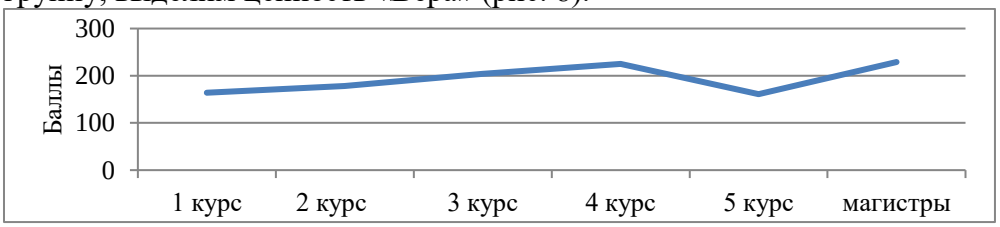


Рис. 8. Изменение отношения курсантов и магистров к ценности «Вера».

Из рис. 8 видно, что значимость ценности «Вера» постепенно нарастает с 1-го курса, резко снижается на 5-м и вновь приобретает особое значение у офицеров-магистров. При этом респонденты отмечали, что само понятие веры для них многозначно: это и вера в Бога, и вера в товарища, и вера в силу оружия, и вера в грамотность принимаемых решений.

В четвертой группе мы можем выделить такие ценности, как «Связи» (рис. 9) и «Внешняя красота» (рис. 10)

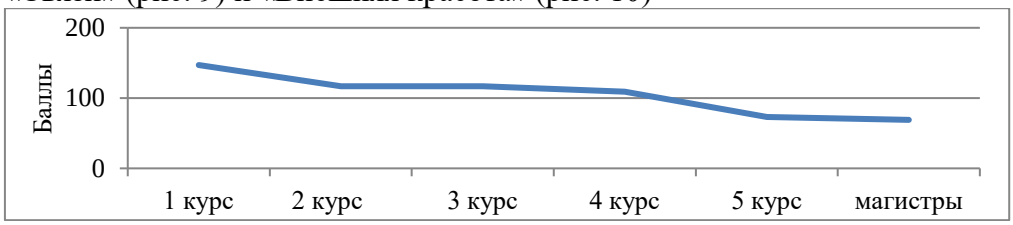


Рис. 9. Изменение отношения курсантов и магистров к ценности «Связи».

Из графика (см. рис. 9) видим, что для курсантов и магистров важность такой ценности, как «Связи», со временем снижается. Это обусловлено тем, что с годами каждый военнослужащий обретает уверенность в себе, начинает понимать, что добиваться высоких результатов в воинской службе помогут умения самостоятельно принимать решения, отличные спортивные достижения, знание оперативного искусства и т. д. Наблюдается понимание курсантами и магистрами важности постоянного самообразования как необходимого условия успешной профессиональной самореализации и реализации в личной жизни. В современных условиях это имеет, на наш взгляд, принципиальное значение для постоянного личностного и профессионального роста человека независимо от сферы его деятельности, пола и возраста. Умение добиваться цели не за счет личных связей, а с помощью порядочности и образованности, имеет особое значение, так как составляет основу формирования морально-психологического портрета военнослужащего в период его обучения и показывает качество организации учебной и воспитательной работы в Военной академии ВКО им. Г.К. Жукова. Курсанты и магистры академии демонстрируют стремление соответствовать высокому званию офицера, реализуя приобретенные знания и умения на практике и стажировках.

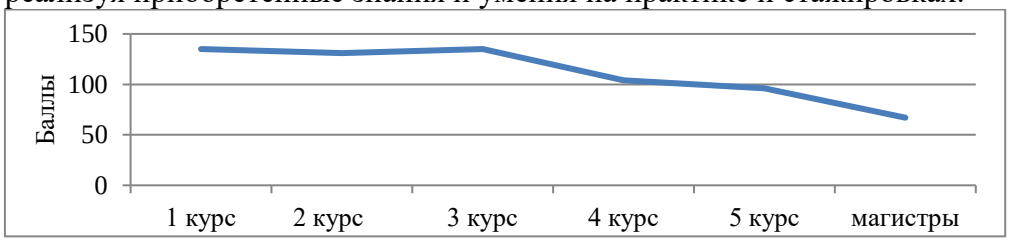


Рис. 10. Изменение отношения курсантов и магистров к ценности «Внешняя красота».

Из графика (рис. 10) видно, что на старших курсах данный критерий перестает играть значительную роль. Это связано с тем, что

молодые люди осознают, что внутренний мир человека, его духовность гораздо важнее, чем внешние данные.

По результатам выполненного исследования можно отметить, что в ходе обучения и практической деятельности процесс формирования образа выбранной человеком профессии начинает сопрягаться с рядом социально-психологических процессов: осознания, осмысления, оценки и поведения, происходит осознание личностью своих индивидуальных психологических свойств и особенностей, затем осознание профессионально значимых свойств, способностей, возможностей и интересов, протекает процесс осмысления отношения человека к будущей профессии, а следовательно, изменяются основные показатели профессионального самоопределения курсантов.

Как удалось выяснить в ходе исследования, ценностное самоопределение обучающихся военного вуза зависит от группы факторов, среди которых наиболее значимыми являются устойчивость личностных характеристик, мотивы выбора профессии военнослужащего, идентификация с военной профессией, планирование профессионального будущего, система ценностных установок.

Список литературы

1. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 2000. 398 с.
3. Климов В.В. Ценностное самоопределение личности: трудности и противоречия // Вестн. ОГУ. 2007. № 7. С. 111–116.

DYNAMICS OF AXIOLOGICAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS OF A MILITARY ACADEMY

A.A. Kulagina

Tver State University, Tver

The article discusses the results of the study to identify the relationship of cadets and masters of the VA EKR. G.K. Zhukov, to the values presented by students for ranking. Four groups of values have been identified: values that show minor fluctuations in relation to the significance of value for a military university student; values that show significant fluctuations in relation to the significance of value for a military university student; values that show a steady increase in its importance for a military university student; values that demonstrate a steady decrease in their importance for a military university student. Revealed a stable positive dynamics of the values of the group of professionally important values for military personnel.
Keywords: *values, self-determination, military University students.*

Об авторе:

КУЛАГИНА Анна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г.Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: kulagi-anna@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2019. Выпуск 1(46). С. 209-220

УДК 37.01: 007

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ[1]

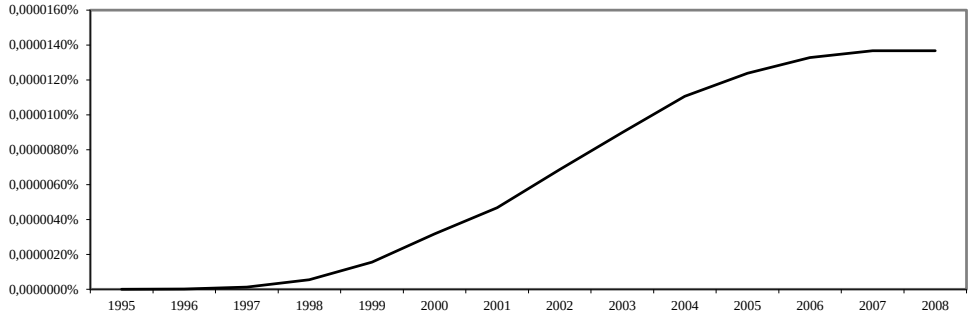
И.А. Монахов

Тверской государственный университет

На основании наукометрического подхода и анализа отечественной и зарубежной литературы рассматривается электронное обучение как современная педагогическая технология, ее преимущества и недостатки, основные формы и примеры электронных образовательных ресурсов. В заключении анализируются возможности использования модели смешанного обучения, объединяющей технологии традиционного обучения и онлайн обучения.

Ключевые слова: *электронное обучение, виртуальные аудитории, системы управления обучения, массовые отрытые онлайн курсы.*

Развитие информационно-коммуникационных технологий, активное распространение сети Интернет в среде рядовых пользователей привело к формированию концепции и методов электронного обучения (e-learning). Интерес исследователей к проблеме электронного обучения возрастал по мере развития Интернет-технологий (рис.1).



В последующем наиболее активно данное направление в развитии инновационных педагогических технологий было представлено в США, Китае, Великобритании, Испании, Германии и других странах Европы, Восточной и Юго-Восточной Азии (рис.2).

[1] Статья подготовлена по итогам научно-исследовательской работы, выполняемой по Соглашению № 073-15-2018-417 от 14 декабря 2018 года, подписанному в рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» по направлению (подпрограмме) «Развитие и распространение русского языка как основы гражданской самоидентичности и языка международного диалога «Русский язык»

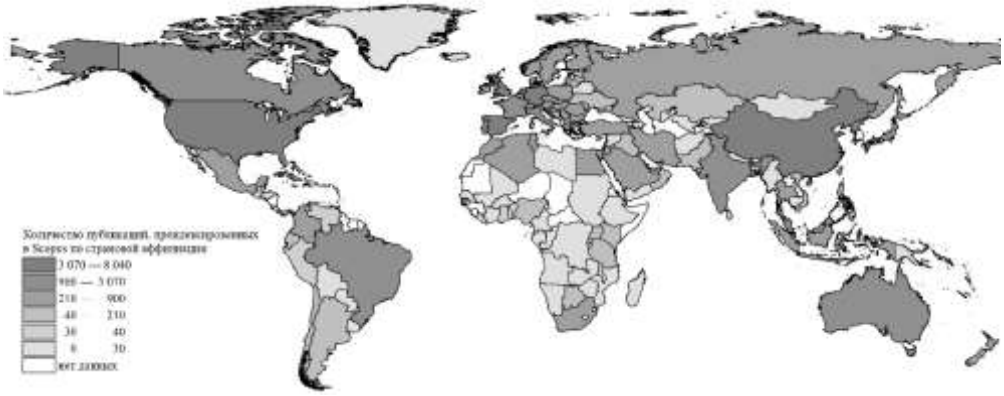


Рис. 2. Распределение публикаций по теме электронного обучения, проиндексированных в базе данных Scopus до 2018 г. (включительно), по страновой принадлежности авторов [24].

Дополнительным стимулом, который способствовал росту публикаций по вопросам развития электронного обучения в США и европейских странах, стало широкое распространение данных технологий на рынке образовательных услуг. Так, по оценкам маркетинговой компании Global Industry Analyst, рынок электронного обучения к 2025 году вырастет в три раза по сравнению с 2015 годом и составит 325 млрд. долларов [27]. Динамично развивается в последние годы и российский рынок дистанционных образовательных услуг, среднегодовые темпы роста которого составляют 23% [14].

В настоящее время можно выделить несколько определений понятия электронного обучения (табл. 1).

Таблица 1

Определения термина «электронное обучение»

	Определение	Источник
1.	Открытое дистанционное обучение, объединяющее возможности интеллектуальных технологий киберкультуры и новых методов обучения	Levy [34, с.138]
2.	Все средства электронного обеспечения образовательной деятельности, которые носят процедурный характер, и направлены на формирование знаний с учетом индивидуальных особенностей, опыта и знаний обучающегося. Информационно-коммуникационные системы вне зависимости от наличия сетевого обеспечения, выступают в качестве особого средства передачи информации, исходя из потребностей обучающегося, описанных выше, в ходе реализации процесса обучения	Tavangarian D., Leypold M., Nölting K., Röser M., & Voigt D. [38]
3.	Образовательный процесс, в рамках которого используются компьютеризированные коммуникационные системы в качестве среды для общения, обмена информации и взаимодействия между студентами и преподавателями	Bermejo S. [17]

	Определение	Источник
4.	Использование информационно-коммуникационных технологий для повышения качества и/или поддержки образовательного процесса в сфере высшего образования	OECD [23, с.11]
5.	Использование новых мультимедийных технологий и Интернета с целью повышения качества обучения посредством расширения доступа к ресурсам и сервисам, дистанционного обмена и сотрудничества	European Commission [39]
6.	Инновационный подход, благодаря которому любой человек, из любой точки мира и в любое время может погрузиться в тщательно разработанную, интерактивную, личностно-ориентированную, развивающую образовательную среду, посредством использования возможностей и ресурсов цифровых технологий наряду с другими видами обучающих материалов, отвечающих требованиям открытой и расширенной образовательной среды	Badrul H. Khan [32, с. 2 -3]
7.	Предоставление доступа к тщательно разработанным учебным программам с помощью компьютерных технологий	Аллен [1, с. 19]
8.	Обучение посредством использования электронных технологий для обеспечения доступа к образовательной программе вне учебных аудиторий. В большинстве случаев, оно реализуется в форме курса, программы, которые проводятся полностью онлайн	eLearningNC. gov [41]

Таким образом, понятие электронного обучения объединяет возможности и ресурсы цифровых и педагогических технологий с целью обеспечения доступности образования.

К *преимуществам электронного обучения* можно отнести: автономию и гибкость: обеспечение возможности для обучающегося выбора удобного для него времени и места; индивидуальный характер обучения посредством выбора темпа обучения, различных видов обучающих материалов (видео, аудио, обучающая анимация, текст, картинки), а также способов (геймификация, работа в группах, индивидуальная работа) [36]; вовлечение в образовательный процесс средствами различных образовательных платформ; широкие возможности для организации образовательного процесса и проведения консультаций со студентами для лучшего освоения учебного материала несмотря на физическую удаленность субъектов обучения друг от друга; обеспечение социального равенства в получении образования, которое не зависит от расстояния, состояния здоровья и финансового положения обучающихся; повышение доступности высшего образования в тех странах, в которых такая задач поставлена в качестве государственного приоритета [33].

К *слабым сторонам электронного обучения* относят: опосредованный средствами ИКТ характер социального взаимодействия между преподавателем и студентами, а также между обучающимися

(если программой курса не предусматриваются интерактивные формы обучения); вероятность низкого качества освоения учебного материала по причине недостаточного обеспечения текущего контроля за успеваемостью со стороны преподавателя [6]; характер обучения предполагает наличие у студентов высокой мотивации и строгой самодисциплины для самостоятельного освоения учебного материала; для достижения образовательных целей обязательным условием является организация консультационной работы со студентами; отсутствие возможности выражать свои мысли в устной форме может служить препятствием для некоторых студентов на пути успешного освоения программы курса; требования к технической составляющей (наличие компьютера и доступа к сети Интернет); значительные трудозатраты, которые необходимо приложить автору и разработчику программ электронного обучения. В частности, среднее время на разработку контента курса (текст, графики, тестовые задания, а также, опционально, аудио и видеофайлы) составляет 79 часов (программа 1 уровня). На втором уровне сложности составление интерактивных заданий и разработка мультимедийных обучающих материалов — анимации, аудио и видео займет, в среднем, 184 часа. На третьей ступени разработчику понадобится около 490 часов для создания высокоинтерактивных, основанных на использовании методов геймификации передовых средств программного обеспечения учебных курсов [40]. В результате стоимость создания одного онлайн-курса в российской системе образования, по оценкам НИУ ВШЭ, составляет от 500 тысяч до 1 млн рублей [12]; большой процент «отсева» виртуальных учеников, который, например, в случае с массовыми открытыми онлайн-курсами может достигать 97 % от зарегистрировавшихся на курс, но не дошедших до его окончания [10].

В зависимости от характера применяемой цифровой технологии можно выделить следующие формы электронного обучения:

1) *быстрое электронное обучение*, в основе которого лежат технологии ускоренного создания образовательного контента. В частности, при разработке учебных материалов и в образовательном процессе активно используются технологии экранного видео (скринкастинга). Скринкастинг – видео, записанное с экрана монитора, которое, как правило, содержит звуковую дорожку. Примерами обучающих материалов, созданных с помощью технологии экранного видео, можно считать видео-уроки, электронные учебные пособия, электронные презентации, выложенные на хостинге LinkedIn SlideShare, и др. Наиболее известные программы, используемые для скринкастинга, – Camtasia Studio, Adobe Captivate, Jing, CamStudio, Bandicam и отечественные программы – UVScreenCamera и Экранная Камера [4];

2) *виртуальные аудитории*. Например, в таких предметных

областях как физика, химия, медицина, инженерные науки и др. получили широкое распространение технологии удаленных и виртуальных лабораторий, которые позволяют проводить эксперименты на научном оборудовании в дистанционном формате (модель удаленной лаборатории) или работать на виртуальном оборудовании в режиме онлайн. Технологии удаленной лаборатории, которые основаны на использовании физического оборудования, подключенного к сети Интернет, разрабатываются с 2002 г. [35, с. 14]. Основными преимуществами виртуальной лаборатории являются безопасность (особенно в тех случаях, когда проводятся эксперименты с высокими напряжениями или химическими веществами), обеспечение сохранности дорогостоящего оборудования и реактивов, возможность использования из любой точки, а также гибкий график работы и др. [37].

Виртуальные лаборатории предназначены для обучающихся различных ступеней образования. Так, Североамериканская сеть научных лабораторий онлайн (North American Network of Science Labs Online) объединяет 28 виртуальных лабораторий США и Канады. За период с 2011 по 2016 гг. данным ресурсом воспользовались около 2 тыс. студентов колледжей, расположенных в штатах Колорадо и Монтана, а также канадской провинции Британская Колумбия.

В России виртуальная образовательная лаборатория http://www.virtulab.net/ позволяет школьникам проводить виртуальные эксперименты по физике, химии, биологии, экологии и другим предметам, как в трехмерном пространстве, так и в двухмерном;

3) *мобильное электронное обучение*, представленное в виде программных продуктов, разработанных на платформах Андроид и iOS, для мобильных устройств — смартфонов, сотовых телефонов, планшетных компьютеров и др. Оно представляет собой разновидность электронного обучения, основанного на использовании в учебном процессе и коммуникации портативных устройств (мобильных телефонов, смартфонов, планшетов) и беспроводных каналов связи (WAP, GPRS, WiFi). Результаты исследований подтвердили высокую эффективность мобильного электронного обучения с точки зрения решения образовательных задач, в частности, в изучении иностранных языков. Так, например, опросы слушателей курсов по изучению английского языка в Иране, Испании, Израиле и Китае показали, что компьютерные обучающие игры позволяли смягчить воздействие стресса в процессе изучения иностранного языка, сделать его более приятным, развивать навыки аудирования [26; 29]. Более того, студенты, которые изучали иностранный язык с помощью мобильных игровых технологий, проявляли большее внимание, активность, демонстрировали вовлеченность и способность к решению более сложных задач, чем студенты, которые посещали традиционные лекции.

На основе технологии геймификации основан сервис *Duolingo* — бесплатная платформа для изучения языка. С 2012 г. он стал доступен в качестве мобильного приложения под iOS в iTunes App Store, в 2013 г. вышло приложение под Android. Для русскоязычных пользователей предлагается к изучению английский, испанский, французский и немецкий языки. После подтверждения электронной почты виртуальный ученик получает доступ к заданиям. Ученики размещаются на конкретном уровне в программе, который соответствует их исходным знаниям в этом языке. Материал в курсе разбит на темы, которые, в свою очередь, подразделяются на уроки. Каждый урок включает 20 вопросов, нацеленных на введение новых лексических единиц и их произношения в привязке с грамматическими структурами, а также отработку уже известных обучаемому слов и структур [7]. За правильно выполненные упражнения и регулярные занятия начисляются очки опыта» (монеты), которые можно использовать в виртуальном магазине, например, для проверки уровня знаний посредством тестирования [16];

4) *системы управления обучения* (learning management system), в качестве синонима данного термина также используют словосочетание «виртуальная образовательная среда». Системы управления обучения — мультипользовательское программное обеспечение, доступ к которому, как правило, осуществляется через браузер, предназначенное для организации учебных мероприятий, курсов самоподготовки и смешанных образовательных программ в том или ином учреждении. Оно позволяет автоматизировать процесс обучения, экономить время, организовать учебно-методическое обеспечение занятий и обучающихся, обрабатывать данные и др. [25, с.8]

Одним из наиболее распространенных программных продуктов данной формы электронного обучения является Moodle — система управления курсами. На сегодняшний день данная система внедрена во многих российских вузах и используется, в частности, в языковом образовании. Функционал Moodle позволяет интегрировать его в качестве модуля в другие сайты с помощью специального программного кода. Кроме того, с помощью Moodle также можно проводить опросы, составлять глоссарии, анкеты и небольшие базы данных.

Так, например, в Томском политехническом университете, в котором ведутся электронные дистанционные курсы по английскому языку для студентов 1–2 курсов, разработаны обязательные требования к содержанию курса в системе Moodle: информация о разработчике курса, детальное описание курса, глоссарий, результаты освоения курса по каждому модулю, образовательные материалы, визуальные материалы (анимация, иллюстрации, графики и т.д.), задания для самостоятельной работы, контроль оценка результатов обучения и др. [19].

На сервере Тверского государственного университета по адресу

http://moodle.tversu.ru/ также размещены курсы по различным направлениям подготовки с использованием Виртуальной образовательной среды Moodle, на тематических сайтах ТвГУ размещаются материалы дистанционных открытых онлайн курсов [15].

Результаты исследований, проведенных среди студентов английских вузов, показали, что уровень использования виртуальной образовательной среды Moodle зависит от особенностей организации учебного курса: чем больше времени уделяется самостоятельной работе, тем менее востребованным будет курс, тем хуже результаты, показываемые слушателями по итогам прохождения программы обучения [20]. В этой связи программа курса должна быть организована таким образом, чтобы задания не замещали общение с преподавателем [9];

5) *массовые открытые онлайн курсы*. Авторство термина массовые открытые онлайн курсы (МООК) приписывают двум исследователям — Дэйву Кормье (Dave Cormier) и Брайану Александру (Bryan Alexander), которые в 2008 г. ввели данное понятие для описания курса «Коннективизм и связанные знания» в качестве экспериментального метода для апробации коннективистской теории учебной деятельности, разработанной Джорджом Сименсом и Стивеном Даунсом [3].

Спустя 5 лет рост публикаций по теме, связанной с МООК, приобрел лавинообразный характер, при этом зарубежные исследования, некоторые из которых можно считать трендсеттерами в указанной проблематике, намного опережали отечественные разработки по данному вопросу (рис. 3).

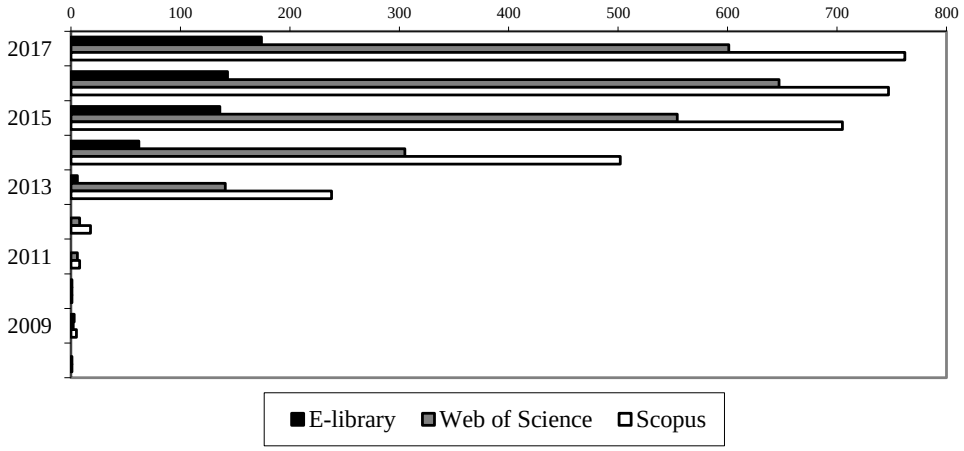


Рис. 3. Количество публикаций по теме «Массовые открытые онлайн курсы» или «МООК», проиндексированных в библиографических и реферативных базах данных e-library, Web of Science и Scopus, за период с 2008 по 2017 гг. [11; 22; 24].

Особенно активно данное направление разрабатывалось в европейских странах и США (рис. 4).

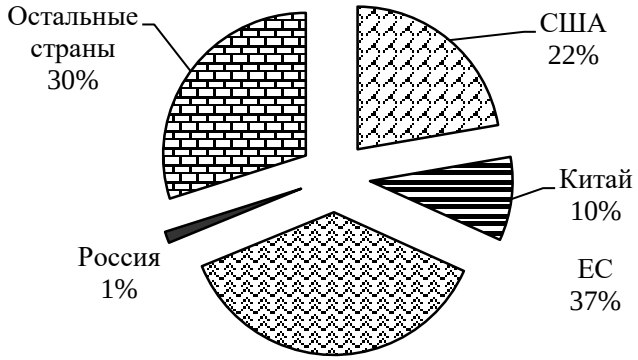


Рис. 4. Количество публикаций по теме «Массовые открытые онлайн курсы» или «МООК», проиндексированных в международных библиографических и реферативных базах данных Web of Science и Scopus, за период с 2008 по 2017 гг. по страновой аффилиации [22;24].

Продолжительное время в научно-педагогическом сообществе велись дискуссии относительно расшифровки понятия МООК (табл.2).

Таблица 2

Характер дискуссий по вопросу о содержании понятия «Массовые образовательные онлайн курсы» [30]

Составляющие аббревиатуры МООК	Обсуждаемые вопросы, связанные с раскрытием понятийного ядра слов, образующих термин
Массовые	какое количество слушателей дает основание утверждать о массовости: 100, 1000, 10 000 и т.д.?
открытые	доступные? бесплатные? открытые для регистрации всех желающих? предлагающие свободный доступ к контенту?
онлайн	требование к обеспечению режима реального времени
курсы	наличие сроков прохождения; возможность для слушателей выбирать сроки прохождения; использование курсов как показателя оценки качества услуг образовательного учреждения; возможность использования апробированных современных обучающих онлайн технологий и др.

Количество участников МООК должно быть больше количества слушателей, которых вмещает стандартная аудитория в учебном заведении. Как правило, при расчете количества участников МООК используют так называемое число Данбара, принимаемое равным 150. Оно указывает на предельное количество социальных связей, которые может поддерживать один человек.

Доступ к курсам открыт практически для любого человека из любой точки мира при наличии интернет соединения**.** Трудоемкость курса должна составлять как минимум одну зачетную единицу**.** Участникам предоставляется возможность использования механизмов

обратной связи как с самой системой (контрольные вопросы), другими слушателями, так и с преподавателями.

По окончании курса выдаются подтверждающие документы, например, сертификат. Оформление официального документа, как правило, не является обязательной опцией по итогам прохождения курса. Он может быть предоставлен на платной основе.

Таким образом, под МООК понимают онлайн курсы, разработанные для большого числа участников, доступ к которым может иметь каждый из любой точки при наличии интернет соединения, открытые для любого человека вне зависимости от уровня его знаний и подготовки и предлагающие возможность прохождения полного курса онлайн обучения на безвозмездной основе [26].

В настоящее время МООК широко представлены как в мировом, в национальных сегментах Интернета. Крупнейшими провайдерами онлайн-курсов являются Coursera (www.coursera.org, США), edX (www.edx.org, США), XuetangX (www.xuetangx.com, Китай), Udacity (www.udacity.com, США) и др. Среди национальных МООК-платформ можно выделить Iversity (Германия), OpenUniversity (Великобритания); Crypt4yo (Испания), Российская Национальная платформа «Открытое образование» и др. Кроме того, существуют и другие российские проекты МООК, в частности Лекториум, Универсариум, UNIWEB и др.

Среди российских студентов наиболее популярными плаформами онлайн-курсов являются Coursera и Khan Academy [18].

Помимо массовых открытых онлайн-курсов в отдельную категорию выделяют SPOC (Small Private Online Course) – онлайн-курсы определенного университета с ограниченным числом участников и COOC (Corporate Open Online Course) – корпоративные онлайн-курсы с открытым доступом [13].

Таким образом, различные технологии электронного обучения, включая МООК, выступают в качестве мощного ресурса, который может дополнить традиционные формы преподавания, в том числе в высшей школе [8]. Такое же мнение разделяют эксперты и пользователи онлайн-образовательных услуг [5].

В настоящее время, учитывая достоинства и недостатки технологий электронного образования, в ряде российских вузов активно развивается модель смешанного обучения. Смешанное обучение (Blended Learning) – форма обучения, при которой обучение проводится как в традиционной очной форме, так и с использованием технологий электронного обучения [25].

Так, например, в Московском государственном педагогическом университете им. В.И. Ленина учебные курсы платформы FutureLearn были интегрированы в обучение иностранному языку студентами неязыковых специальностей по профилю обучения в 3–4 семестрах.

Отмечается положительный эффект курсов как для студентов, которые самостоятельно выбрали интересный для них курс, так и для тех, кому курс определялся преподавателем [2].

Таким образом, электронные образовательные технологии обеспечивают для слушателей возможности гибкого выбора как тематики самих курсов, так и времени освоения учебного материала. При этом ресурсы электронного обучения, как показывает опыт зарубежных и российских вузов, в частности Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, могут быть успешно интегрированы в образовательный процесс посредством разработки информационно-образовательной среды вуза и нормативной базы университета в части управления и реализации моделей образовательных программ высшего образования.

Список литературы:

1. Аллен М. E-Learning: Как сделать электронное обучение понятным, качественным и доступным. М.: Альпина Паблишер, 2016. 200 с.
2. Анализ опыта включения открытых онлайн-курсов в учебные планы [Электронный ресурс] / Ассоциация «Национальная платформа открытого образования», Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: https://openedu.ru/media/Анализ_потребностей_и_опыта_включения_открытых_онлайн-курсов_в_учебные_планы.pdf (дата обращения 14.01.2019).
3. Артеменко В.Б. МООС и мониторинг качества жизни населения регионов Украины // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17. № 1. С. 374–384.
4. Видеркер М.А., Заживнова О.А., Романов В.В. Применение технологии скринкастинга в разработке электронных учебных пособий // Образовательные технологии и общество. 2013. С. 429–439.
5. Готлиб А.С., Алиева К.А. Онлайн-образование: перспективы и реальность // Вестн. молодых ученых и специалистов Самар. гос. ун-та. 2015. № 1 (6). С. 77-83.
6. Гюль Д.В. Онлайн-образование в России: препятствия и перспективы // Юбилейный сб. науч. тр. преподавателей, аспирантов и магистрантов социологического факультета Самар. гос. ун-та. Самара, 2014. С. 100–109.
7. Елисеева Е.Н. Мобильные технологии в системе информационных технологий обучения иностранным языкам // XLVI итоговая студ. науч. конф. Удмуртского гос. ун-та: материалы Всерос. конф. 2018. С. 411–413.
8. Зубков А.Д. Интеграция массовых открытых онлайн-курсов в образовательный процесс вуза: зарубежный опыт // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 2 (32). С. 94–98.
9. Коган И.Р. Особенности интеграции LMS MIRAPOLIS // Визуальная культура: дизайн, реклама, информационные технологии: сб. тр. XV междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 119–121.
10. Макаров В.С. Массовые открытые онлайн-курсы: оценки эффективности и рекомендации экспертов // Образовательные технологии (г. Москва). 2014. № 2. С. 38–46.
11. Научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru (дата обращения 26.02.2019).
12. Онлайн-обучение может стать драйвером развития офлайн-образования [Электронный ресурс] / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: https://www.hse.ru/news/edu/210576410.html (дата

обращения 14.01.2019).
13. Продвижение отечественных образовательных программ и русского языка в среде иностранных граждан: дистанционный открытый онлайн курс / А.А. Мальцева, И.А. Монахов, Н.Е. Барсукова, Е.В. Клюшникова Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. 214 с.
14. Сафина Д.Р., Гаранина А.Е. Мобильные приложения как современное средство изучения английского языка // Информационные технологии в исследовательском пространстве разноструктурных языков: сб. ст. I Междунар. интернет-конф. молодых ученых. 2017. С. 132–135.
15. Сейдаметова З.С., Мустафаева С.С. MOOC, SPOC, COOC как модели обновления высшего образования // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. 2017.№ 1 (15). С. 6–12.
16. Смирнов Р.С., Хабло Д.В., Долгова Г.Б. Применение онлайн-технологий в современном образовании // Образование и наука в современных условиях. 2015. № 3. С. 219–221.
17. Aikina T. Yu., Sumtsova, O.V., Pavlov, D. I. Implementing Electronic Courses Based on Moodle for Foreign Language Teaching at Russian Technical Universities [Electronic resource] / International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2015. V. 10. № 3. URL: http://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/4501/3533 (accessed 14.01.2019).
18. Akimova O., Bobyreva N., Palutina O., Pomortseva N. Distance Language Education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 199. P. 348–356
19. Bermejo S. Cooperative electronic learning in virtual laboratories through forums // IEEE Transactions on Education. 2005. V. 48(1). P. 140–149.
20. Boulton Chris A., Kent C., Williams Hywel T.P. Virtual learning environment engagement and learning outcomes at a 'bricks-and-mortar' university // Computers & Education. 2018. V. 126. P. 129–142
21. Bralić A., Divjak B. Integrating MOOCs in traditionally taught courses: achieving learning outcomes with blended learning // International J. of Educational Technology in Higher Education. 2018. V. 15. P. 2–16.
22. Clarivate Analytics [Electronic resource]. URL: https://webofknowledge.com (accessed 25.02.2019).
23. E-learning in Tertiary Education: Where Do We Stand? Paris: OECD Publishing, 2005. 293 p.
24. Elsevier [Electronic resource]. URL: https://www.scopus.com (accessed 25.02.2019).
25. Foreman S. The LMS Guidebook: Learning Management Systems Demystified. Alexandria, VA: ATD Press, 2017. 248 p.
26. Gafni R., Achituv D.B., & Rachmani G.J. Learning foreign languages using mobile applications // J. of Information Technology Education: Research. 2017. V. 16. P. 301–317.
27. Global E-Learning Market Analysis & Trends - Industry Forecast to 2025 [Electronic resource] / Research and Markets. URL: https://www.researchandmarkets.com/reports/4039818/global-e-learning-market-analysis-and-trends (accessed 15.01.2019)
28. Google Books Ngram Viewer [Electronic resource]. URL: https://books.google.com/ngrams (accessed 25.02.2019).
29. Huang H. Design and Implementation of a College English Listening Learning System Based on Android Platform // International J. of Emerging Technologies in Learning. 2018. V. 13. №.7. P. 43–56.
30. Jansen D., Schuwer R., Teixeira A., Aydin C.H. Comparing MOOC Adoption Strategies in Europe: Results from the HOME Project Survey // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2015. V. 16, №. 6. P. 116–136.
31. Jansen D., Schuwer R. Institutional MOOC strategies in Europe Status report based on a mapping survey conducted in October – December 2014 [Electronic resource] /The European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). URL: https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blog.stcloudstate.edu/dist/d/10/files/2015/03/Institutional_MOOC_strategies_in_Europe-2hp8ug8.pdf (accessed 15.01.2019).

32. Khan Badrul H. Introduction to E-learning // International handbook of E-learning. Volume 1: Theoretical Perspectives and research/ edited by Badrul H. Khan and Mohamed Ally. NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015. 398 p.
33. Kwary Deny A., Fauzie, S. Students' achievement and opinions on the implementation of e-learning for phonetics and phonology lectures at Airlangga University [Electronic resource] / Educ. Pesqui., São Paulo. 2018. V. 44. URL: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201710173240 (accessed 15.01.2019).
34. Lévy P. Cyberculture. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001. 259 p.
35. Rivera L.F.Z., Petrie M.M.L. Models of Collaborative Remote Laboratories and Integration with Learning Environments // International J. of Online and Biomedical Engineering. 2016. V. 12. № 09. P.14–21.
36. Rymanova, I., Baryshnikov, N., Grishaeva, A. E-course Based on the LMS Moodle for English Language Teaching: Development and Implementation of Results // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 206. P. 236–240.
37. Salmerón-Manzano E.; Manzano-Agugliaro F. The Higher Education Sustainability through Virtual Laboratories: The Spanish University as Case of Study [Electronic resource] /Sustainability. 2018. V. 10. № 4040. URL: https://doi.org/10.3390/su10114040 (accessed 16.01.2019).
38. Tavangarian D., Leypold M., Nölting K., Röser M., & Voigt D. Is e-Learning the Solution for Individual Learning? // J. of e-Learning. 2004. V. 2(2). P. 273–280.
39. The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress, Brussels / European Commission. URL: http://www.europarl.europa.eu/registre/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2008/2629/COM_SEC(2008)2629_EN.pdf (accessed 15.01.2019)
40. Wakefield S., Murdock P. Secrets to Successful SME Projects // Learning & Development. 2017. V. 34 (1705). 24 p.
41. What is eLearning? [Electronic resource] / North Carolina Education Cabinet and Office of the Governor URL: http://www.elearningnc.gov/about_elearning/what_is_elearning (accessed 15.01.2019).

E-LEARNING WITHIN MODERN TEACHING TECHNOLOGIES: THE FEATURES OF DEVELOPMENT AND MAIN FORMS

I.A. Monakhov

Tver State University

In the article, based on the scientometric approach and analysis of domestic and foreign literature, the concept of «e-learning» is considered as a type of modern educational technologies. The article considers advantages and disadvantages of e-learning, its basic forms and examples of electronic educational resources. In conclusion, the possibilities of using the blended learning model that combines e-learning and online learning technologies are briefly considered.
***Keywords**: e-learning, virtual classrooms, learning management systems, massive open online courses*

Об авторе:

МОНАХОВ Игорь Анатольевич — кандидат исторических наук, заместитель директора Научно-методического центра по инновационного деятельности высшей школы им. Е.А. Лурье ТвГУ (г. Тверь, Студенческий пер., 12), e-mail: Monakhov.IA@tversu.ru

УДК 378.013.75

МЕГАТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

О.Н. Олейникова[1], Ю.Н. Редина[1], Ю.В. Маркелова[2]

Центр изучения проблем профессионального образования, г. Москва
[2]Московский педагогический государственный университет

Рассматриваются основные тенденции будущего развития международного профессионального образования и обучения (ПОО). Выявлены доминирующие мегатренды в контексте развития профессионального образования и обучения для дальнейшей модернизации как системы ПОО в целом, так и мероприятий в отдельных образовательных организациях в интересах повышения устойчивости социально-экономического развития страны и повышения качества образования и эффективности системы в целом. Проанализированы глобальные факторы, создающие предпосылки для трансформации глобального рынка труда и предопределяющие вектор модернизации системы ПОО; рассмотрены доминирующие подходы к переосмыслению роли ПОО в обществе в рамках стратегии обучения в течение всей жизни. Использовались общенаучные методы познания, метод сравнения, аналитический метод, метод интерпретации, моделирования. Результаты исследования отражают комплексный анализ основных внешних факторов, предопределяющих направление трансформации профессионального образовательного пространства, а также эпистемологический анализ ПОО и подходы к переосмыслению его роли с целью дальнейшего пересмотра политики в области управления ПОО и модернизации образовательных программ, а также привлечения новых категорий обучающихся в интересах повышения имиджа и качества образования и разработки необходимых мероприятий на различных уровнях – системном и институциональном.

Ключевые слова: *мегатренды, профессиональное образование и обучение, глобальные изменения, трансформация ПОО.*

Устойчивость развития профессионального образования и обучения (ПОО) является одним из самых дискуссионных вопросов в международной образовательной среде в силу происходящих изменений в подходах к обучению, регулированию ПОО, но что более важно – переоценка роли среднего профессионального образования в обществе, что в целом предопределяет необходимость пересмотра политики управления для опережающего социально-экономического развития.

Современная трансформация международного профессионального образовательного пространства обусловлена усилением глобальных процессов – демографических, технологических, экономических, экологических; переходом к новому технологическому укладу, возрастанием конкуренции, формированием глобального общества знаний и

экономики знаний и т. д. Нарастающие экологические и социальные вызовы выступают императивом перестройки структуры мирового рынка труда, актуализируют спрос на новые умения, соответственно, предопределяют новый вектор развития международного ПОО как ключевого фактора сферы занятости; ставят новые задачи перед профессиональным образованием и обучением, его модернизацией и формируют новые потребности и подходы в подготовке кадров.

Одними из ключевых глобальных трендов, влияющих на трансформацию системы ПОО в мире, выступают: усиление темпов рождаемости в развивающихся странах (преимущественно в странах Африки и Азии), увеличение среднего возраста населения в развитых странах, рост темпов урбанизации и миграционных потоков в регионах мира. Это, в свою очередь, обостряет влияние социально-экономического фактора на будущее развитие образовательной сферы в условиях нехватки квалифицированной силы, отсутствия преемственности поколений специалистов, увеличения нагрузки на бюджет, сокращения финансирования. Таким образом, обостряется необходимость разработки механизмов по включению соответствующей категории населения в процессы профессионального обучения с целью их интеграции в рынок труда и привлечению дополнительных инвестиций в систему ПОО.

В контексте глобальных демографических изменений основными центрами трудовой силы будут выступать развивающиеся страны, соответственно, можно прогнозировать усиление конкуренции за трудовые ресурсы со стороны развитых стран и увеличение механизмов и инструментов по привлечению студентов на программы обучения, мобильности, а также расширение категорий потребителей ПОО – рост спроса на программы со стороны взрослого населения, а также мигрантов в контексте переквалификации или освоения новых умений [6].

Рост миграционных потоков актуализирует следующие задачи в области модернизации системы ПОО: увеличение значимости языковых курсов и роли английского языка как языка обучения при разработке программ обучения; необходимость адаптации преподавательских методик в соответствии с культурными различиями и формирование кросс-культурных компетенций; формирование программ переподготовки для мигрантов, расширение и обновление их знаний и умений, модернизация содержания учебных дисциплин; разработка механизмов и инструментов по признанию умений и квалификаций формального и неформального образования; совершенствование миграционного законодательства и упрощение процедур поступления на программы обучения.

На основании статистических данных структуры глобального рынка ПОО можно отметить, что около 55% потребителей программ в странах ОЭСР составляют студенты до 20 лет, 27% студенты в возрасте от 20 до 24 лет и около 20% – студенты старше 25 лет [7; 8; 9]. В

развивающихся странах (Чили, Индонезия, Словения, Турция, Корея) наблюдается сохранение спроса со стороны студентов до 20 лет, в странах Дании, Канады, Латвии – наоборот, потребители в возрасте до 20 лет составляют менее 20%. В других странах – Новая Зеландия, Норвегия, Финляндия, Канада, Австралия – значительную долю рынка ПОО составляют потребители в возрасте 40–49 лет. Таким образом, можно отметить явно наметившуюся тенденцию изменений в структуре спроса на образование с точки зрения категорий потребителей вследствие объективных демографических изменений, влияющих на состояние рынка труда, а также увеличения доступности образования для разных категорий населения *в рамках стратегии обучения в течение всей жизни* и изменения образовательной парадигмы, формирования новой экономической конъюнктуры и потребностей мирового рынка труда и спроса на новые умения. Если рассмотреть структуру специализации программ обучения, то 33% программ составляют программы в области инженерии, строительства и производства; 19 % – в области бизнеса, управления и права; 16% – в области услуг, 12% в области здравоохранения и благосостояния [7; 8].

Экономические факторы (усиление процессов экономической интеграции, способствующей интенсификации торгово-экономических отношений, рост капитальных и торговых потоков, усиление масштабов деятельности транснациональных компаний и темпов промышленного производства в развивающихся странах; появление новых рынков спроса на продукты и технологии, новых секторов экономики и форм хозяйственной деятельности; повышение эффективности производства, рост общемирового потребления; формирование цифрой экономики и новых типов экономических взаимосвязей) формируют вызовы для развития ПОО как фактора повышения национальной конкурентоспособности. В этих условиях образовательные организации ПОО как практико-ориентированный институт становятся ключевыми субъектами устойчивости регионального развития**,** где основной *фокус внимания* будет направлен на повышение возможностей самозанятости, развитие предпринимательских умений и ведение бизнеса разными категориями населения, расширение партнерства со сферой труда: создание бизнес-инкубаторов, интенсификация программ мобильности и внедрение новых форм стажировок и взаимодействия с работодателями в системе профессионального образования, формирование результатов обучения для работы в новых секторах экономики [5]**.**

Важным внешним фактором в этом контексте является нарастание дисбалансов и неравенства в доходах, в уровне потребления. Рост безработицы и сокращение доли среднего класса в развитых странах также определяют повестку дня за счет формирования национального человеческого капитала, системы квалификаций и разработки

дополнительных механизмов поддержки обучения в системе ПОО, что особенно важно при нарастающих темпах безработицы среди молодых специалистов со среднbм уровнем образования, отражая недостаточную квалификацию выпускников и несоответствие спроса и предложений на умения [8]. И, наоборот, в некоторых странах (Германии, Швеции, Канаде, Австрии) уровень трудоустройства людей с высшим образованием в возрасте 25–24 лет практически совпадает с уровнем ПОО (где-то даже превышает – Швеция, Словения, Дания, Словакия), в целом определяя потенциал для повышения имиджа ПОО и реформирования с возможностью его интеграции в систему высшего образования, а значит – изменение подходов к его управлению и позиционированию.

Кроме этого, согласно исследованиям ОЭСР, одной из ключевых проблем современного ПОО является неравномерное вовлечение в программы обучения взрослого населения. Ннаблюдается увеличение гендерных разрывов в уровне доступа на программы обучения, что также важно учитывать при разработке общей политики в рамках вовлечения взрослого населения в систему формального и неформального образования [9].

Следовательно, в настоящий момент сформированы все предпосылки для пересмотра национальной политики в области среднего профессионального образования как ключевого элемента рынка труда: необходимость трансформации программ в сторону большей гибкости и мобильности, модернизация образовательных программ и подходов к обучению в соответствии с категориям потребителей, разработка мероприятий на национальном уровне по борьбе с ранним отсевом, внедрение механизмов по удержанию и привлечению обучающихся в систему ПОО, увеличение внимания к проблемам социальной устойчивости ПОО и повышения качества образования; разработка дополнительных механизмов финансовой поддержки ПОО и оценки его эффективности; проведение политики повышения качества трудоустройства молодежи; разработка мероприятий по сокращению гендерных разрывов на рынке труда; формирование механизмов и инструментов по повышению привлекательности ПОО.

Трансформация структуры спроса на ПОО в количественном и качественном выражении обусловливает появление новых потребителей, расширение и диверсификацию международного рынка ПОО, усиление студенто-центрированного компонента и гибкости программ обучения, расширение возможностей по интеграции в систему высшего образования и в целом *изменение роли ПОО как института подготовки кадров в рамках стратегии обучения в течение всей жизни* [3].

В рамках концепции формирования глобального общества знаний усиливается внимание к самостоятельному освоению знаний обучающимися и овладению умениями, поиску и интерпретации

информации, превращении ее в новое знание, расширяется доступность обучения и инструменты обучения – *возрастает роль неформального и спонтанного обучения*. Соответственно, одной из задач будущего ПОО становится создание и развитие механизмов и инструментов признания результатов обучения в рамках формального и неформального образования.

В контексте глобального изменения климата, истощения ресурсов и концепции устойчивого развития происходит изменение парадигмы потребления и формирование «зеленой экономики», тем самым способствуя изменению образовательных программ и инфраструктуры ПОО и формированию «зеленой культуры» как одного из магистральных векторов трансформации профессионального и образовательного пространства. Важным в этом аспекте представляется необходимость учитывать характер взаимоотношений субъектов и факторов (социальных, экономических и экологических), умение применять экологические знания и корректировать модели поведения на рабочем месте, формировать осведомленность о последствиях экологических рисков, росте потребления энергоресурсов, технологиях бережливого производства и необходимости поддержания экосистем; включение компетенций «зеленой экономики» или «зеленых умений» как универсальных в программы, а также создавать новые квалификации в области защиты окружающей среды и создании инфраструктуры. Таким образом, усиление «зеленого компонента» будет создавать предпосылки для изменения образовательной парадигмы, форматов и подходов к обучению, оптимизации управления в новых реалиях [1; 2].

Пятью ключевыми направлениями повышения «экологичности» ПОО в рамках реализации стратегии устойчивого развития являются:

1. Формирование эффективной системы управления ресурсами образовательной организации и повышение экологичности образовательного пространства (*«зеленый кампус»)*, в т.ч. рациональное потребление биоресурсов, переход на энергосберегающие технологии, создание экологической инфраструктуры, проведение политики «разумной экономии» и др.

2. Расширение «зеленых» квалификаций и «зеленых» компетенций в образовательных программах и обучении в целях содействия удовлетворения потребностей «зеленой экономики» (*«зеленые» программы*, «зеленые» рабочие места), а также интеграция компонентов устойчивого развития в программы обучения. Ключевыми аспектами здесь выступают определение спектра «зеленых умений» и «зеленых технологий», а также «зеленых квалификаций»; прогнозирование потребностей в «зеленых» умениях, формирование предпринимательских умений в контексте «зеленой экономики» и опережающего развития.

3. Пересмотр подходов, стандартов и философии проведения

исследований, увеличение количества «зеленых инноваций» (*«зеленые» исследования)*, увеличение исследований в областях возобновляемых источников энергии, безопасности, очистки воды, поддержания экосистемы, переработки отходов, технологий бережливого производства и рационального использования и потребления ресурсов. Устойчивость становится краеугольным элементом при проведении исследований и внедрении инноваций, разработке новых стандартов и этических кодексов.

4. Формирование *«зеленого сообщества»* и «экологичного» рабочего пространства – увеличение сотрудничества с основными стейкхолдерами в области технологий защиты окружающей среды и устойчивости развития, по созданию и распространению уникальных практик сокращения негативных воздействий от результатов экономической деятельности, модернизация рабочего пространства и обучения на рабочем месте в рамках «зеленой» философии, разработка совместных программ и определение «зеленых» умений с вовлечением представителей сообщества и бизнеса, в т. ч. в целях повышения качества трудоустройства выпускников и перехода к «зеленой» экономике.

5. Самым важным компонентом является формирование и продвижение *«зеленой» культуры* в целом на всех уровнях развития организации: «зеленых» ценностей, этики, «зеленых» практик, «зеленого» культурного кода и распространение его на все общество. «Зеленые» принципы должны быть внедрены как часть стратегического развития организации ПОО, активно пропагандируемые среди основных партнеров и стейкхолдеров. Это, в частности, может стать основой бренд-имиджа организации или ключевым идентификационным признаком, способствующим увеличению инвестиционной привлекательности организации [11].

Реализация политики «озеленения», внедрение принципов устойчивости на институциональном уровне повысит эффективность принимаемых решений и качество сотрудничества с основными стейкхолдерами и профессионального обучения студентов, тем самым повысит уровень их конкурентоспособности и эффективность управления процессами на рабочем месте, поможет сформировать новую институциональную культуру и среду, базирующуюся на устойчивом развитии.

Одной из фундаментальных задач в контексте «озеленения» ПОО является разработка методологии оценки уровня «экологичности» ПОО в контексте результатов обучения и «зеленых умений», а также формирование системы индикаторов для измерения эффективности проводимых мероприятий по «озеленению» кампуса и программ.

В качестве подхода к оценке можно привести рамочный пример, включающий следующие параметры, представленные на схеме (рис. 1).



Рис. 1 – Подходы к разработке рамки по оценке уровня «экологичности» ПОО.

Технологические изменения, переход к новому технологическому укладу, цифровому обществу, трансформация сферы производства, новые принципы ведения бизнеса и взаимодействия с потребителями выступают одним из важнейших факторов трансформации глобального рынка труда и профессионального образовательного пространства.

Переход к индустрии 4.0, основанной на технологиях, автоматизации, роботизации, искусственном интеллекте, технологиях интернет-вещей и облачных вычислениях, аддитивном производстве, нейро-сетях, композитных материалах, биотехнологиях и т. д., определяют новый уровень организации производства и управления цепочкой создания стоимости в течение всего жизненного цикла продукции. Ключевыми принципами новой экономики выступают распределенное производство и энергетика, сетевой доступ и сетевое потребление, устранение посредников. Переход к цифровой экономике – автоматизированное цифровое производство, управляемое интеллектуальными системами, – формулирует новый спрос на специфические умения, актуализирует необходимость тесного

взаимодействия с индустрией и трансформацию практико-образовательных компонентов, выходящих за границы одного предприятия в цифровом пространстве.

Согласно прогнозам ведущих аналитических агентств, к 2030 г. более 50% профессий будут автоматизированы, 8–9% глобального рынка труда будут заняты в новых профессиях, в среднем 14% участников рынка труда будут менять профессию. Примерно 118 млн. профессий исчезнут, появится 231 млн. новых (при текущей скорости процессов) [12].

В числе общих предпосылок трансформации сферы труда можно отметить следующие конъюнктурные факторы: увеличение среднего возраста трудоспособного специалиста; умеренный рост спроса на рабочие места в среднесрочной перспективе; разнородность предложения трудовых мест в различных отраслях занятости – изменение структуры рынка и конкурентных рынков (основные секторы, где предполагается больше всего изменений – сектора производства вследствие нарастания темпов глобальной торговли и автоматизации; сектора с высокой добавленной стоимостью; рост предложений в секторах, связанных с обслуживанием и услугами); рост уровня поляризации профессий – увеличение количества профессий с высокими квалификационными требованиями и сокращение предложений низкой квалификации (клерки, работники ручного труда, секретари и т. д.), особое значение приобретают социальные умения и взаимодействие; формирование механизмов преемственности труда и замена специалистов, выходящих на пенсию; спрос на умения превышает предложение на рынке, в том числе по причине отраслевых и технологических изменений и отставания ПОО в подготовке кадров требуемых специальностей и умений для цифровой экономики и нового технологического уклада; сокращение профессий, требующих ручного управления и рутинной работы, и наоборот, увеличение значимости ИКТ, рост спроса на цифровые умения. Таким образом, обостряется необходимость разработки мероприятий, учитывающих изменения потребностей рынка труда и появление новых демографических групп, проведения политики, направленной на увеличение качества продолжительности трудовой деятельности, реализации потенциала внутренний миграции, в т. ч. в рамках стратегии обучения в течение всей жизни.

Наибольшая трансформация производственных процессов предполагается в развитых странах, в т. ч. вследствие демографического фактора (в Японии, Южной Корее). С другой стороны, в развивающихся странах, например, в Китае, к 2030 г., будет наблюдаться вытеснение профессий, где в большей степени были заняты работники в возрасте 40–45 лет. В целом по прогнозам к 2030 г. доля работников старше 65 лет на глобальном рынке труда будет составлять около 17% (против 9% в 2017 г.) [12; 13]. Этот факт еще раз подтверждает расширение рынка ПОО как

элемента рынка труда по переподготовке специалистов и появление дополнительных возможностей по вовлечению новых потребителей – людей старше 25 лет. Если кратко отметить категории профессий, то в условиях старения глобального населения основной спрос на умения будет формироваться в области здравоохранения и медицинского сервиса; в контексте экологических изменений – в области профессий, связанных с ростом инвестиций в инфраструктуру и возобновляемые источники энергии; в аспекте развития технологий – увеличится роль маркетинга и индивидуализации потребления, в т. ч. появятся новые профессии, связанные с работой потребительского рынка и взаимодействием с покупателем. Соответственно, основная задача перед ПОО – формирование опережающего предложения по умениям в контексте новых требований со стороны глобального рынка труда.

В аспекте развития автоматизации, искусственного интеллекта, облачных технологий доминирующее значение будут играть следующие компетенции: когнитивные умения, умения управлять физическим и виртуальным пространством, социальные умения и эмоциональный интеллект, «мягкие» компетенции, в частности, критически мыслить и решать системно проблемы, умения процессного управления, умение сотрудничать и взаимодействовать, языковые умения, умения обучать, умения понимать контент, а также умения управлять кадровым ресурсами и создавать новый продукт и др. [10].

Таким образом, одним из вызовов, стоящих перед ПОО, является формирование цифровых умений и цифровизация образовательной среды: рост online-технологий обучения и подготовки, внедрение технологических инноваций и трансформация характера взаимодействия преподаватель–студент–информация, появление виртуальных систем обучения – имитации реального рабочего места, появление новых технологий обучения (игровые платформы, виртуальная реальность, виртуальные опыты), возрастание значения адаптивного обучения согласно темпам и индивидуальному стилю [14; 15; 16].

Следовательно, задачей ПОО становится разработка гибких инструментов оценки результатов обучения и формирования культуры «цифрового общества», этического кодекса взаимодействия в рамках виртуальных пространств, увеличение цифровой грамотности и создание новых программ и квалификаций, способных удовлетворить будущий спрос.

В интересах опережающего развития трансформация профессионального пространства должна отражать мероприятия в следующих областях: 1) изменение содержания умений и компетенций, формирование новых профилей профессий в рамках цифровой экономики и влияния автоматизации; 2) широкое использование цифровых проектов и программных средств обучения, к примеру, цифровых фабрик и симуляций; системное решение проблемы;

3) индивидуализация обучения и гибкость образовательных программ; 4) увеличение роли адаптивного обучения и междисциплинарных компонентов; 5) гибридизация учебных планов – слияние образовательных программ ПОО и высоких технологий (к примеру, пересмотр содержания функций – операционные функции вытесняются контролем автоматизированных комплексов); 6) расширение открытых образовательных платформ и образовательных сетей; 7) модернизация системы оценки результатов обучения с использованием цифровых технологий; 8) усиление взаимодействий с компаниями и внедрение инновационных методов обучения, изменение форматов обучения на рабочем месте (решение реальных задач компании на виртуальном предприятии); 9) формирование цифровой культуры и технологического и инновационного образовательного пространства, увеличение инвестиций в развитие цифровых умений [18].

Как уже было отмечено, императивами развития современного ПОО выступают *несоответствие спроса на умения* со стороны работодателей *и предложение* глобального рынка труда, быстрое устаревание профессиональных знаний/умений, что отражает неэффективность современной системы функционирования и подготовки специалистов в рамках ПОО, а именно, перепроизводство квалификаций и разрыв в уровнях восприятия и реагирования на потребности со стороны институтов ПОО на изменения, происходящие на рынке, формулируя вызовы ПОО с целью сокращения дефицита на рынке труда и повышения качества предложений в соответствии с будущими потребностями.

На глобальном уровне в 2018 г. около 45% работодателей отмечают несоответствие умений выпускников потребностям рынка – максимальный уровень с 2006 г. [17]. В частности, 27% работодателей отмечали, что у кандидатов недостаточный уровень технических умений для цифровой экономики, а также недостаточный уровень мягких умений для выполнения профессиональной деятельности, таких, как коммуникация, способность принимать решения, управлять людьми и сотрудничать [17]. К примеру, в 2018 г. наибольшие сложности возникали с наймом работников 1) рабочих специальностей (сварщик, электрик, плотник, сантехник и т. д.), 2) работников сферы продаж (B2C, B2B), 3) инженеров, 4) водителей, 5) технических специалистов, 6) ИТ-специалистов и т. д. [17].

Соответственно, повышение требований к квалификациям, быстрое устаревание профессиональных знаний/умений, развитие обучения в течение всей жизни, усиление глобальной конкуренции, технологические изменения, рост неопределенности в сфере занятости формируют потребности в разработке надежных прогнозных механизмов будущих потребностей в умениях в количественном и качественном измерении.

Необходимость прогнозирования будущего спроса на умения влияет на трансформацию роли ПОО как социо-экономического инструмента регулирования системы спроса и предложения на рынке труда, а значит, создает предпосылки для изменения подходов к умениям в рамках ПОО. Стратегические мероприятия прогнозирования потребностей направлены на: 1) улучшение качества и актуальности способов обучения и приобретения умений; 2) увеличение сопоставимости дипломов и квалификаций; 3) повышение качества данных рынка труда, понимание трендов и закономерностей формирования спроса на умения и профессии с целью повышения трудоустройства выпускников; 4) формирование инструментов и механизмов оценки и прогнозирования несоответствий: спроса на рынке, предложений программ, квалификаций – работы, отраслевых разрывов; 5) упрощение системы ПОО с точки зрения оптимизации количества квалификаций; 6) разработку эффективных моделей прогнозирования и соответствующей инфраструктуры; 7) вовлечение всех стейкхолдеров в процессы принятия решения и использование результатов анализа для модернизации профессионального обучения; 8) разработку финансовых инструментов и структурных изменений на национальном уровне в контексте опережающей подготовки.

Под действием глобальных факторов схематически будущая экосистема образовательного процесса должна выглядеть следующим образом (рису. 2):

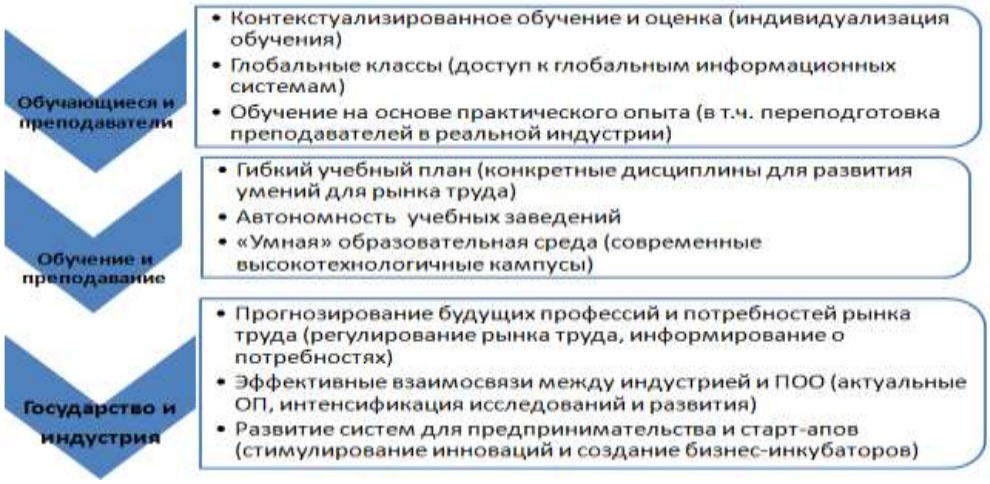


Рис. 2. Трансформация образовательной и институциональной среды ПОО.

В силу изменения внешних условий профессионального пространства в современном научном сообществе одним из доминирующих направлений исследований является эпистемологическое переосмысление роли ПОО в обществе, что определяет широкий потенциал для дальнейшего изучения. К примеру, согласно исследованиям, ПОО представляет собой многомерное

измерение, отражающее в своей сущности три ключевых аспекта: 1) *педагогическое/дидактическое измерение* – рассматривает знания, компетенции и умения, которые развиваются на основе опыта и внедряются в практику; 2) *образовательное измерение* – определяет профессиональное учреждение, роль и функции профессионального обучения внутри системы; 3) *социо-экономическое измерение*, т. е. определяет ПОО с точки зрения требований рынка труда к умениям и стратегического регулирования, источников финансирования (государство или компании); законодательного статуса обучающегося (студент, практикант, работник); профессиональной иерархии, уровня квалификации и выполняемой социально-экономической роли; предложений трудовых ресурсов и умений, соответствие умений согласно уровню инноваций и экономического развития [4].

При переосмыслении будущей роли ПОО, а значит и вектора развития, можно выделить *пессимистичный сценарий*, который рассматривает ПОО в качестве запасного варианта, менее привлекательного, предлагающий низкоквалифицированные профессии, в то время как высокие квалификации и умения остаются прерогативой высшего образования. Этот сценарий предполагает, что процессы цифровизации и автоматизации будут способствовать жесткой поляризации сферы труда, сокращая потребность в умениях среднего уровня, получаемых в рамках ПОО. В рамках *оптимистичного сценария* ПОО предполагается потенциал для расширения его на уровне высшего образования, вовлечение взрослого населения и появление различных форматов программ. ПОО – очень гибкий механизм с точки зрения соответствия потребностям рынка, эффективности прогноза в умениях и механизмов обратной связи вследствие тесного сотрудничества между системой ПОО и сферой труда. Более гибкая система обучения позволит сократить барьеры и будет способствовать гармоничному переходу между обучением и профессиональной деятельностью, совершенствованию и преемственности результатов обучения, концентрации на трансверсальных умениях и содержании обучения. Переподготовка взрослого населения в рамках ПОО станет частью реализации стратегии обучения в течение всей жизни. На ПОО возлагается миссия по подготовке специалистов конкретных профессий к трудовой жизни, способствуя личностному росту обучающегося.

В рамках этого можно выделить три доминирующих подхода будущего развития ПОО с точки зрения переосмысления его роли.

1. В основе – профессиональные компетенции (отличительный подход). Этот подход в большей степени сфокусирован на профессиональном развитии. ПОО рассматривается как отдельная подсистема образования и обучения с четко сформулированными провайдерами образовательных услуг и институтами. Обучение на

рабочем месте – ключевой компонент ПОО, а сама система опирается на конкретные требования определенных профессий, что также отражает тесную связь с рынком труда и необходимость согласования систем образования и обучения и взаимоотношений с работодателями и профессиональными сообществами. Ключевая целевая аудитория – студенты в возрасте 15 – 19 лет. Этот сценарий предполагает потенциал продолжения обучения на уровне высшего образования. Цель данного подхода – обеспечить профессиональную зрелость молодых специалистов и вовлечь их в определенную специализацию, учитывая их открытость к инновациям и обновлению умений. Обучение на рабочем месте и решение конкретных задач в соответствии с актуальной конъюнктурой профессиональной среды и трендами высшего образования – в приоритете. Обучение в рамках практики или стажировки играет ключевую роль. Главная цель данного сценария – сформировать систему обучения на рабочем месте как «золотой стандарт» для всех уровней квалификаций, в т. ч. для 8 уровня. В условиях цифровизации экономики предполагается, что основным вопросом станет как раз изучение долгосрочной устойчивости определенных видов профессий.

2. В основе – концепция обучения в течение всей жизни (плюралистический подход). Он предполагает профессиональное и ориентированное на рынок труда обучение как часть интегрированного обучения на протяжении всей жизни. Плюрализм означает, что ПОО больше не рассматривается как отдельная подсистема образования и обучения, соответственно, возникает необходимость поиска решений по интеграции различных форм и методов обучения. Основное внимание будет направлено на приобретение конкретных умений и компетенций, а не на освоение определенной программы обучения. Данный подход требует создания платформы и ориентации на широкие профили квалификаций с условной привязкой к конкретным профессиям. В свою очередь, это влияет на характер профессиональных умений и компетенций, которые будут постоянно модернизироваться в зависимости от внешней конъюнктуры рынка, большая значимость будет придаваться трансверсальным умениям при решении проблем, т. е. базовые умения, которые не относятся к какой-то конкретной профессии и применяются в широком контексте ситуаций и условий работы. Расширение целевых групп согласно конкретным потребностям в обучении; индивидуальные учебные планы, решение целевых задач, сочетание всего разнообразия педагогических подходов и форм обучения; профессионально-ориентированное обучение – в основе плюралистического ПОО. Этот тип ПОО требует более гибкой системы управления и вовлечение новых групп стейкхолдеров.

3. В основе – обучение, ориентирующееся на конкретные

профессии (целевой или маргинальный подход). Этот подход сужает понимание и содержание ПОО, его роль в обществе в целом. Основной фокус внимания уделяется обучению конкретной профессии, переквалификации согласно конкретным среднесрочным потребностям рынка труда. Предполагается, что ПОО тесно связано с концепцией продолжения обучения. Трудоустройство рассматривается в узком понимании как способность быстро реагировать на быстрые потребности групп в зоне «риска». В широком смысле трудоустройство будет расширять возможности обучения в течение всей жизни. Этот подход рассматривает уменьшение социально-экономической функции ПОО и в большей степени принимает во внимание необходимость быстрой переориентации на новые умения и новые потребности профессиональных функций в случае изменений в конкретной отрасли профессии. Оперативность реагирования играет основную роль. Целевую группу в основном будут составлять взрослые потребители, заинтересованные в переквалификации в рамках конкретных профессий. ПОО сфокусировано на кратко- и среднесрочном прогнозах в умениях, в большей части на базовых и трансверсальных компетенциях, хотя внимание к ним будет постепенно снижаться. Программа обучения будет включать в основном краткосрочные курсы, гибкость и прозрачность образовательных форматов, возможности индивидуального обучения в интересах повышения эффективности доступа к обучению со стороны взрослых специалистов в рамках текущих потребностей рынка труда. Данный подход предполагает радикально другой тип управления, где доминирующую роль играют отрасль и отдельные компании. Основным недостатком данного подхода может стать недооценка важности трансверсальных и базовых компетенций в удовлетворении потребностей рынка труда и общества [3; 4; 5].

При выстраивании окончательного вектора трансформации ПОО все подходы так или иначе будут синтезированы, тем не менее, они отражают общие направления переосмысления природы ПОО с точки зрения долгосрочной перспективы устойчивого развития экономики в целом и предпосылки для пересмотра концепции и политики управления системой ПОО и разработки соответствующих мероприятий на различных уровнях.

Таким образом, будущее развитие профессионального образования и обучения как ключевого фактора сферы занятости будет трансформироваться под воздействием доминирующих глобальных процессов: демографических изменений, перехода к новому технологическому укладу, цифровизации и автомотизации экономики и профессионального пространства, увеличения внимания факторам устойчивости и «зеленой» экономики. СПО представляет собой дуальную природу образования и обучения, что отражает его особое

место в системе экономики как инструмента формирования занятости на рынке труда и поиска компромисса. Расширение международного ПОО будет происходить за счет появления новых целевых/возрастных групп, новых квалификационных уровней, появления новых секторов экономики и форм взаимодействия, перестройки глобального рынка труда, трансформации системы квалификаций (появление гибридных / двойных и сохранение отдельных квалификаций, вытеснение профессий), цифровизации профессионального образовательного пространства.

Все это актуализирует обучение на протяжении всей жизни, индивидуализацию и гибкость траектории и форм обучения, диверсификацию образовательных программ в зависимости от потребностей различных категорий обучающихся, изменение структуры спроса на программы ПОО и расширение возможностей обучения и доступа к системе высшего образования, признание результатов полученного профессионального опыта, и, таким образом, –усиление роли результатов обучения как методологической основы сопоставимости квалификаций в условиях расширения профилей профессий. Будущее ПОО должно отражать удовлетворение потребностей в быстрых изменениях конъюнктуры отрасли, социально-экономической адаптации и поддержании предсказуемости на рынке труда за счет гибкого и непрерывного образования, увеличение роли обучения на рабочем месте и прогнозировании спроса на умения. Обозначенные векторы развития направлены на повышение эффективности управления ПОО на различных уровнях, разработку стратегий и дорожной карты по совершенствованию качества образования и трудоустройства, прогнозируемость рынка труда и повышение имиджа ПОО в целом, расширение сотрудничества с основными стейкхолдерами, в т. ч. международное взаимодействие. Все это формирует предпосылки для переосмысления роли ПОО в обществе, а значит, и подходы к его будущему управлению и выработке соответствующей политики. В настоящее время формулируются три доминирующих подхода в современной исследовательской среде – отличительный подход (модернизированная версия текущего ПОО), который четко разграничивает сектора образования и обучения, строится вокруг профессий и трудовых функций, обучение на рабочем месте является основой квалификаций всех уровней (в т. ч. 8 уровня); плюралистический подход к ПОО (профессионально-ориентированное обучение), который отражает тесные связи с рынком труда, строится вокруг квалификации в зависимости от конкретной целевой группы, индивидуализированное обучение, широкий спектр провайдеров услуг профессионального обучения; целевой/маргинальный подход – предполагает внимание на краткосрочном обучении конкретным умениям для выхода на рынок труда, ориентирован в большей степени на

взрослых или людей, не окончивших школьное образование, с низкой квалификацией. Под воздействием всех этих подходов и глобальных трендов система профессионального образования в мире будет претерпевать множество трансформаций, соответственно, и задачи, формулируемые перед ПОО в интересах повышения устойчивости развития должны отражать опережающий характер реагирования на потребности социально-экономического развития и будущего технологического уклада.

Список литературы

1. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Трансформация образовательной парадигмы в условиях формирования «зеленой» экономики// Образование и наука. 2016. №1(8). С. 23–37.
2. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Камынина Н.Р., Аксенова Н.М. Формирование умений для зеленой экономики. М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2018. 120 с.
3. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксёнова Н.М. Современное состояние и международные тенденции развития профессионального образования. М.: Логос, 2014. 60 с.
4. Cedefop (2017). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. V. 1: conceptions of vocational education and training: an analytical framework. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/5563_en_0.pdf
5. Cedefop (2018). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 5: education and labour market outcomes for graduates from different types of VET system in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. 76 p. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/5569_en.pdf
6. Cedefop (2018). Globalisation opportunities for VET. How European and international initiatives help in renewing vocational education and training in European countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. 144 p. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/5571_en.pdf
7. Education at a Glance Database, OECD/UIS/Eurostat (2017). URL: http://stats.oecd.org/
8. Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, 2017. 456 p. URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017_eng.pdf
9. Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing 2018. 462 p. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page1
10. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global Challenge Insight Report. World Economic Forum. January 2016, 167 p. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
11. Greening Technical and Vocational Education and Training A practical guide for institutions. UNESCO-UNEVOC International Centre for TVET. UNESCO 2017. 96 p. URL: https://unevoc.unesco.org/up/Greening%20technical%20and%20vocational%20education%20and%20training_online.pdf
12. Manyika J., Lund S., Chui M., Bughin J., Woetzel J., Batra P., Ko R., Sanghvi S. McKinsey Global Institute. Jobs lost, jobs gained: workforce transitions in a time of automation. December 2017. 92 p.
13. Pew Research Center. The Future of Jobs and Jobs Training. 2017. 95 p. URL: http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/14/2017/05/02135719/PI_2017.05.03_Future-of-Job-Skills_FINAL.pdf
14. Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET), (2016–2021). ED-2016/

WS/24. UNESCO 2016. 15 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245239_eng
15. Trends Shaping Education 2016, OECD Publishing, 2016. Paris. 120 p.
16. Trends Shaping Education 2019, OECD Publishing, 2019. Paris. 109 p. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2019_trends_edu-2019-en#page19
17. Talent Shortage survey 2018. Solving the Talent Shortage Build, Buy, Borrow and Bridge. Manpower Group.12 p. URL: https://go.manpowergroup.com/hubfs/TalentShortage%202018%20(Global)%20Assets/PDFs/MG_TalentShortage2018_lo%206_25_18_FINAL.pdf
18. Using ICTs and Blended Learning in Transforming TVET. Ed.by C. Latchem. UNESCO and COMMONWEALTH OF LEARNING, 2017. 225 p. URL: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2718/2017_Latchem_Using-ICTs-and-Blended-Learning.pdf

MEGATRENDS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING DEVELOPMENT

O.N. Oleynikova[1], Yu. N. Redina[1], Yu. V.Markelova[2],

[1]Centre for VET Studies, Moscow
[2]Moscow Pedagogical State University

Describes the key trends of vocational education and training (VET) future development in the world. Revealed dominant megatrends megatrends prospects for the future modernization of VET system as a whole and at institutional level in terms of improving the sustainability of the country's socio-economic development and quality of education and efficiency of VET. Global factors as a prerequisites for the VET and global labour market transformation were analyzed as well as the direction of VET modernization; observed the role and the nature of VET in terms of lifelong learning. The methods applied: general scientific methods of the research, comparative- analytical method, the method of interpretation, modeling. The research offers an insight into a comprehensive analysis of the main external factors that predetermine the vector of future VET transformation, as well as the epistemological analysis of VET and approaches to rethinking its nature in terms of VET management policy revision and modernization of educational programs, adult learners attraction, increasing VET image and quality of education in terms of for future development of activities at different levels.

Keywords: *megatrends, vocational education and training, global developments, transformation of VET.*

Об авторах:

ОЛЕЙНИКОВА Ольга Николаевна – профессор, доктор педагогических наук, генеральный директор Центра изучения проблем профессионального образования, (105005, г. Москва, ул. Казакова, 13, оф. 21), e-mail: observatory@cvets.ru

РЕДИНА Юлия Николаевна – кандидат экономических наук, менеджер Центра изучения проблем профессионального образования, (105005, г. Москва, ул. Казакова, 13, оф. 21), e-mail: observatory@cvets.ru

МАРКЕЛОВА Юлия Владимировна – аспирант ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1); преподаватель ГБПОУ ДЗМ МК №7 (109004, г. Москва, Николоямская ул., 33, стр. 1), e-mail: markelova_yu@mmk7.ru

УДК 377.5

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН В ПРОЦЕДУРЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ПРОГРАММАМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ

О.А. Павлова

Центр развития профессионального образования
Московского политехнического университета

Представлен краткий сравнительный анализ трех различных систем оценивания профессиональных умений, знаний и компетенций: демонстрационного экзамена в государственной итоговой аттестации по программам среднего профессионального образования, профессионального экзамена в системе независимой оценки и стандартов компетенций международного чемпионатного движения Ворлдскиллс. Выявлены факторы, затрудняющие механическое совмещение оценочных процедур разных систем. Сделано предположение о подходах, позволяющих использовать отраслевые разработки, опыт в реализации процедур демонстрационного экзамена.
Ключевые слова: *демонстрационный экзамен, государственная итоговая аттестация по программам СПО, среднее профессиональное образование, Ворлдскиллс, независимая оценка квалификаций, профессиональный стандарт.*

Сегодня особое внимание привлечено к среднему профессиональному образованию как значимому фактору экономического развития региона. Колледжи – центры индустриальной подготовки, ориентированные на конкретный рынок труда. Они являются площадкой массового воспитания и вступления в трудовую жизнь молодежи, точками интеграции и адаптации разных слоев населения к активной социальной жизни, поддержания профессионального развития.

Инновационный ландшафт системы среднего профессионального образования формируется рядом трендов, которые определяются федеральными целевыми программами и проектами, ориентированными на развитие в сфере образования. Так, в период до 2021 г. реализуются мероприятия приоритетного проекта «Рабочие кадры для передовых технологий», а федеральный проект «Молодые профессионалы» определяет целевые показатели до 2024 г.

Наиболее значимой новацией в данной сфере явилось введение демонстрационного экзамена как закрепленной в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) обязательной формы итоговых аттестационных испытаний по программам среднего профессионального образования. В проекте «Молодые профессионалы» он назван новым инструментом оценки качества подготовки кадров,

определены целевые ориентиры по его введению.

Качество подготовки кадров в системе среднего профессионального образования как комплексное понятие зависит от ряда факторов: обоснованного определения целей образовательной программы на основе ФГОС, организации процесса их достижения и валидного измерения полученных результатов обучения. Таким образом, качество освоения профессиональных образовательных программ непосредственно коррелирует с результатами обучения выпускников. Требования к результатам обучения – особенность образовательных стандартов третьего поколения в отличие от предыдущих стандартов, регламентирующих содержание образовательных программ.

Измерение результатов обучения выпускников – задача государственной итоговой аттестации (ГИА), которая, в соответствии с Законом об образовании РФ [1], является обязательным элементом основной профессиональной образовательной программы и проводится в порядке и формах, которые установлены образовательной организацией на основе ФГОС. Федеральный государственный образовательный стандарт в своем новом формате, введенном в 2016 г., определяет для программ подготовки специалистов среднего звена государственную итоговую аттестацию (ГИА) в форме защиты выпускной квалификационной работы, которая выполняется в виде дипломной работы (дипломного проекта) и демонстрационного экзамена, а для программ подготовки квалифицированных рабочих – ГИА в форме защиты выпускной квалификационной работы в виде демонстрационного экзамена. В ГИА могут также включаться государственные экзамены [2]. К январю 2019 г. принято 83 новых и актуализированных ФГОС с применением демонстрационного экзамена.

В настоящее время действуют федеральные государственные образовательные стандарты, включающие требования к применению демонстрационного экзамена в процедурах ГИА и устанавливающие «традиционный» формат итоговой аттестации. В качестве традиционного формата для образовательных программ по освоению рабочих профессий мы рассматриваем выполнение выпускной практической квалификационной работы обучающимися на рабочих местах в цехах предприятий, на стройках и в других организациях, где они проходят производственную практику (или в учебно-производственных мастерских учебного заведения в последнем периоде производственной практики [5]). Практическое испытание дополняется выполнением и защитой письменной экзаменационной работы. Для выпускников, осваивающих программы подготовки специалистов среднего звена, традиционно выпускная квалификационная работа состоит из дипломного проекта (дипломной работы). Действительно, по мнению ряда исследователей, только практикоориентированный

(квалификационный) экзамен может являться измерителем профессиональной квалификации. При этом такого рода оценивание не может являться прерогативой только образовательных организаций [6].

Ключевые признаки демонстрационного экзамена: предусматривает моделирование реальных производственных условий для решения выпускниками практических задач профессиональной деятельности [2]; проводится в реальном времени в присутствии независимых экспертов.

Проверка освоения профессиональных компетенций, а также знаний и умений в формате «здесь и сейчас», должны обеспечить независимость, объективность и валидность измерений результатов обучения. Под независимостью здесь мы понимаем внешний характер оценки: оценивают выполнение задания демонстрационного экзамена выпускником эксперты профессионального сообщества, которые не участвовали в обучении. Под объективностью понимается независимость результатов измерения от субъективных суждений педагога (или эксперта), использующего измерительные материалы. Составляющую объективности должны обеспечить критерии оценки и системные подходы к организации экзамена. Валидность – мера соответствия методик и результатов исследования поставленным задачам, должна обеспечиваться адекватностью содержания и регламентов процедур задаче проверки освоения профессиональных компетенций, определенных ФГОС.

Разработка подходов к организации демонстрационного экзамена, проектирование измерительных материалов и критериев оценки, определение содержания и регламентов процедуры – обязательный этап адаптации, «прививки», введения демонстрационного экзамена в широкую практику профессионального образования – идет сейчас одновременно с его апробированием в реальных условиях.

Что отличает демонстрационный экзамен от других систем оценки профессиональных умений и знаний, которые действуют в настоящий момент в Российской Федерации? Что их объединяет, а что является различным? Могут ли они взаимно проникать друг в друга, заменять друг друга, взаимно признаваться? Какие инструменты оценки могут быть применены с целью организации демонстрационного экзамена как процедуры ГИА? Ответы на эти вопросы помогут определить подходы к реализации демонстрационного экзамена, включенного в государственную итоговую аттестацию.

Мы рассмотрим здесь две системы оценки профессиональных умений и знаний, которые имеют высокую степень «связанности» с профессиональным образованием: мировое чемпионатное движение Ворлдскиллс и независимую оценку квалификаций в соответствии с профессиональными стандартами.

Международное чемпионатное движение WorldSkills International, годом основания которого считают 1953-й, подхватило инициативу Испании проводить конкурсы по профессионально-технической подготовке среди молодежи для поднятия популярности рабочих профессий. Официально представлено в Российской Федерации Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» с 2014 г. Учредителями Союза выступили Министерство образования и науки РФ и Министерство труда и социальной защиты РФ совместно с АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов». Союз «Молодые профессионалы» (Ворлдскиллс Россия) является оператором конкурсов профессионального мастерства на территории России. Россия вступила в движение WorldSkills в 2012 г. и годом позже первый раз участвовала в чемпионате с весьма скромным результатом. По итогам чемпионатов в Сан-Пауло (2015) и Абу-Даби (2017) наша страна показала значительный рост достижений. В 2019 г. Россия будет принимать в Казани мировой чемпионат.

Оценка профессиональных знаний и умений на чемпионатах Ворлдскиллс проводится по «компетенциям» – такое название носят соревновательные номинации, задание по которым представляет собой набор отдельных задач профессиональной деятельности, позволяющих зрелищно и измеримо представить труд рабочего (специалиста) в условиях соревнований. Выносимое на соревнование задание имеет высокую степень сложности, оно является трудным даже для профессионала. Задачи не разделяются по уровням квалификации, хотя есть компетенции Ворлдскиллс, выходящие на трудовые функции, присущие рабочим (например, «Кирпичная кладка»), и есть компетенции Ворлдскиллс, соответствующие профессиональным задачам специалистов среднего звена или даже инженерным работникам (например, «Сетевое и системное администрирование»). В процессе оценки выявляются участники, выполнившие задание наилучшим образом. Оценка производится в соответствии с многоаспектной системой критериев группой экспертов. Учет экспертов, конкурсантов и их результатов производится в специальной электронной системе CIS (Competition Information System).

Еще одна система оценивания профессиональных умений и знаний – это независимая оценка квалификаций в соответствии с профессиональными стандартами в форме профессионального экзамена, которая определена Федеральным законом ФЗ-273 «О независимой оценке квалификации» и рядом подзаконных актов.

Профессиональные стандарты задумывались как средство, позволяющее обновить и актуализировать национальные классификаторы профессий и должностей, а также вплотную подойти к сопряжению с международной системой оценки трудовых ресурсов через рамку

квалификации. Предполагалось создание нового Реестра профессиональных квалификаций, который назовет и опишет все виды профессиональных занятий в современной форме и постепенно заменит действующие сейчас ЕКСД (Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих), ЕТКС (Единый тарифно-квалификационный справочник), ОКПДТР (Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов, ОК 016-94). При создании профессиональных стандартов отраслевые интересы представляют советы по профессиональным квалификациям (СПК), созданные на базе объединений работодателей, профессиональных союзов и ассоциаций. К январю 2019 г. создано уже 34 СПК, и это список является открытым. Профессиональные стандарты сейчас являются инструментом актуализации ФГОС и, соответственно, основных образовательных программ для учета требований сферы труда, которые отражены в профессиональных стандартах [4].

Процедуры профессионального экзамена детально определены нормативными документами в следующем формате. Профессиональный экзамен состоит из теоретического и практического этапов. Проводит его центр оценки квалификации – организация, не являющаяся образовательной и наделенная соответствующими полномочиями от имени отраслевого совета по профессиональным квалификациям. Профессиональный экзамен считается успешно пройденным, если соискателем достигнут результат, определенный как пороговый оценочными средствами по квалификации.

Квалификации, по которым проводится профессиональный экзамен, названы и описаны СПК на основе определенного профессионального стандарта через знания, умения и трудовые функции работника. Оценочные средства для проведения независимой оценки квалификации – комплекс заданий, критериев оценки, используемых центрами оценки квалификаций при проведении профессионального экзамена – являются едиными для квалификации.

Таким образом, как профессиональный экзамен в системе независимой оценки, так и конкурсные процедуры Ворлдскиллс, являются моделированием производственных условий для решения практических задач профессиональной деятельности. Однако вопрос применения этих процедур и оценочных средств к реализации ГИА по программам СПО в формате демонстрационного экзамена не имеет однозначного решения. Для сопряжения разных систем оценки должна произойти содержательная синхронизация, и следующим шагом станет оформление признания произошедшего события (экзамена) по отношению к форматам разных процедур.

Очевидно, что в процессе измерения освоенные профессиональные компетенции выпускника сравниваются с целевым ориентиром, эталоном, бенчмарком (benchmark – *англ.*). ФГОС СПО

определяет содержание подготовки по профессиям и специальностям СПО с ориентиром не только на освоение компетенции по трудовой деятельности на конкретном рабочем месте, но на широкую отраслевую подготовку, возможность дельнейшего профессионального развития и вариативность выполняемых профессиональных задач.

Эталоном (в случае с конкурсными процедурами Ворлдскиллс) является Техническое описание компетенции, включающее определение знаний и умений, которые должны быть у конкурсанта, выполняющего задание. Задание должно содержать в себе лучшие мировые практики.

То, что компетенция конкурса не тождественна профессии или специальности СПО, – очевидно. Она не только «выхватывает» отдельные умения, но и произвольно объединяет их с умениями из других областей деятельности или других уровней квалификации. Например, в компетенцию «Обработка листового металла», которая отчасти коррелирует с профессией 15.01.35 Мастер слесарных работ, включены сварочные работы, которые не относятся к сфере деятельности слесарей. В российской практике квалификации по сварке обособлены и регулируются Федеральными нормами и правилами в области промышленной безопасности. Таким образом, сравнительный анализ целевых ориентиров по компетенциям Ворлдскиллс и ФГОС – это начальный этап рассмотрения возможности применения задания по конкретной компетенции для целей итоговой аттестации по программам среднего профессионального образования.

В случае с содержанием квалификаций в соответствии с профессиональным стандартом следует обратить внимание на разницу понятий «профессиональная квалификация» и «квалификация по образованию». Трудовой кодекс определяет понятие «квалификация работника»: это уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы. Профессиональный стандарт – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции [5]. В рамках независимой оценки существует Реестр квалификаций, по которым может быть проведен профессиональный экзамен и выдано свидетельство о квалификации. Квалификации реестра определяют требования через трудовые функции к рабочему месту.

Профессиональные стандарты описывают требования к качеству и содержанию труда в определенной области профессиональной деятельности, которые в системе профессионального образования трансформируются в требования к результатам обучения [3].

Квалификация по образованию определяется через профессиональные и общие компетенции, которые должны освоить и продемонстрировать выпускники. В Законе об образовании квалификация упоминается применительно к документу, который выдается по

результатам освоения образовательной программы и дает его обладателю право заниматься определенной профессиональной деятельностью.

Эти два понятия не являются тождественными на основании именно того факта, что задача профессионального образования имеет много аспектов, в том числе широкий охват отраслевых направлений, воспитание и формирование гибких умений (софтскиллс). Кроме того, профессиональные стандарты фиксируют устоявшиеся требования по отношению к отраслевым технологиям и содержанию труда. А образовательные стандарты бывают драйверами нововведений и апробации «прорывных» технологий, в то время как профессиональные стандарты включают нововведения с некоторой задержкой, когда изменения уже внедрены повсеместно и стали устойчивыми регламентами. Иллюстрацию подобной ситуации можно видеть на примере специальности 15.02.09 Аддитивные технологии.

Выпускники образовательных программ могут претендовать на подтверждение только по тем квалификациям, по которым не выдвигаются требования по опыту работы. Это заведомо квалификации более низкого уровня, чем те, на которые готовятся выпускники.

Кроме содержательных расхождений заданий, применяемых для практического экзамена, и целевых ориентиров его выполнения, значительные расхождения есть в регламенте процедур ГИА, профессионального экзамена в НОК и конкурсных процедур Ворлдскиллс. Эти расхождения касаются наличия теоретического этапа в профессиональном экзамене, различных требований к экспертам и порядка наделения их полномочиями, требований к членам Государственной экзаменационной комиссии, требований по аттестации площадок сдачи ДЭ и требований по оборудованию.

Федеральная повестка определила развитие ситуации с демонстрационным экзаменом в ГИА в 2018–2019 гг. как апробирование применения процедур чемпионатного движения Ворлдскиллс. На ГИА выходили 44 образовательные организации по 9 профессиям, по которым был реализован новый формат ФГОС с обязательным демонстрационным экзаменом. Решение задачи массовой подготовки здесь должно идти параллельно с тренировкой чемпионов. Расширение охвата образовательных организаций, проводящих демонстрационный экзамен в ГИА, к 2024 г. произойдет до 50 %. Это должно происходить поступательно, сопровождаясь увеличением количества профессий и специальностей, что выявит ещё много проблемных зон реализации демонстрационного экзамена как процедуры Государственной итоговой аттестации.

В качестве вывода можно констатировать, что ключевое значение при сопряжении разных процедур оценки знаний и умений имеет содержательный анализ целевых требований оценочных процедур с учетом терминологических расхождений.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Приказ Минобрнауки России от 16 августа 2013 г. № 968 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования» (с изменениями Приказа № 74 от 31 января 2014, № 1138 от 17 ноября 2017 г.). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_284994/
3. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Профстандарты как средство управления квалификациями // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2013. № 4. С. 6–13.
4. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Теоретические основы проектирования современных образовательных программ профессионального образования: международный опыт / Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2018. № 1. С. 67–79.
5. Соломко Л.Г. Промежуточная и итоговая аттестация обучающихся учреждений начального и среднего профессионального образования: практическое пособие. М.: ФИРО, 2008. 712 с.
6. Современные подходы к оцениванию квалификаций / В.И. Блинов, О.Ф. Батрова, Е.Ю. Есенина и [др.] // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 100–106.
7. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 27.12.2018). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/

SHOWCAST EXAM IN THE PROCEDURE OF STATE FINAL EXAMINATION FOR VOCATION EDUCATION PROGRAMS: APPROACHES TO ORGANIZATION

O.A. Pavlova

Center of Development of Vocation Education and Training
Moscow Polytechnic University

The article presents a brief comparative analysis of three different systems for evaluation professional skills, knowledge and competencies: a showcast exam in the state final examination for vocational education programs, a professional exam in an independent evaluation system and competence standards of the international championship movement. The factors that impede the mechanical combination of evaluation procedures of different systems. An assumption is made about approaches that allow the use of industry-specific developments and experience in the implementation of demonstration exam procedures.

Keywords: *showcast exam, the state final examination for vocational education programs, vocational education, Worldskills, an independent evaluation system, occupational standards.*

Об авторе:

ПАВЛОВА Оксана Анатольевна – старший научный сотрудник Центра развития профессионального образования Московского политехнического университета (107023, Москва, ул. Б. Семеновская, 38), e-mail: oksana_pavlova@bk.fu

УДК 378.147: 004.73

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В КАЧЕСТВЕ ИНТЕРАКТИВНОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

А.А. Темербекова, Н.Г. Кудрявцев

Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск

Разработана система и выявлено влияние использования сетевых технологий на результативность образовательного процесса в вузе. Представлен анализ результатов опытно-экспериментальной работы по организации образовательного сетевого пространства на базе регионального вуза посредством использования социальных сетей с ориентацией на повышение качества образования обучающихся вузов посредством использования в образовательном процессе системы Moodle, системы «ВКонтакте», посредством веб-квест-технологии и с помощью технологии e-learning. В исследовании приняли участие студенты различных факультетов Горно-Алтайского государственного университета. Для диагностики использовался комплекс методик: методика оценки информационно-коммуникативной компетентности студентов Л.А. Альковой, методика сформированности графической культуры обучающихся И.В. Чугуновой, методика оценки информационно-коммуникационной компетентности личности А.А. Темербековой. Математико-статистические методы обработки полученных данных были ориентированы на проверку выдвигаемых гипотез о статистической значимости полученных результатов, с целью определения достоверности результатов проверка эксперимента осуществлялась с использованием *t*-критерия Стьюдента.

Ключевые слова: *образовательный процесс, система образования, обучение, информационно-коммуникационная компетентность, информационная среда, сетевые технологии, социальные сети, средство обучения, педагогический эксперимент.*

Приоритетным направлением модернизации современного российского образования является формирование информационно-коммуникативной компетентности специалиста как одного из главных условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства. Информационно-коммуникативная компетентность будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки не формируется в полной мере. Одним из ключевых вопросов ее формирования является использование социальных сетей в обучении в качестве интерактивного средства обучения студентов вуза.

Использование дистанционных технологий является приоритетным направлением «Концепции развития высшего образования – 2020» в

рамках приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда». Потребность общества в высококвалифицированных специалистах с высоким уровнем информационно-коммуникативной компетентности обусловлена вызовами современности, недостаточной разработанностью теоретических, содержательно-технологических и научно-методических аспектов ее формирования. С развитием средств информационно-коммуникационных технологий одним из приоритетных направлений является создание единого информационно-образовательного пространства, что отражено в программе «Информационное общество (2011–2020 годы)». При этом особую актуальность приобретает формирование информационно-коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Проблема формирования информационно-коммуникационной компетентности личности студента в системе непрерывного образования является в условиях современности одной из актуальных. Об этом же свидетельствует и анализ образовательной практики, который показал, что достаточно широкий спектр информационно-коммуникационных технологий позволяет использовать в учебном процессе различные активные технологические методики. Вместе с тем их рассмотрение в аспекте использования в социальных сетях недостаточно изучено. Авторы статьи раскрывают комплекс вариантов использования социальных сетей в процессе формирования исследуемого качества – информационно-коммуникативной компетентности обучающихся через различные системы: систему дистанционного обучения, через академические и профессиональные социальные сети, технологию веб-квеста и технологию e-learning.

Новизна исследования заключается в том, что, дополняя и углубляя современные подходы к обучению студентов вуза, авторы исследуют влияние использования социальных сетей на разные качественные характеристики процесса подготовки будущего специалиста.

Пропедевтическим источником понятия «социальные сети» является понятие «социальность образования», возникшее в XIX в. [1], продолжившее свое развитие в первой трети XX в. Понятие «социальность образования» многозначно и до сих пор полностью не исследовано. Его универсальность связана с «выявлением взаимосвязей и особенностей многоуровневой подготовки специалиста» [2]. Управленческий аспект профессиональной ориентации молодежи рассмотрен в исследованиях сибирских ученых [3].

Анализ публикационной активности ученых в последнее время показал, что в педагогической науке понятию «сетевое взаимодействие» посвящен ряд отечественных и зарубежных исследований. Современные взгляды на обозначенную проблему связаны с исследованиями, в которых раскрывается связь сетевых технологий с обучением. Так, в

последнее время появилось достаточное количество научных исследований о механизмах сетевого взаимодействия на различных ступенях системы непрерывного образования.

Использованию интерактивных технологий с применением информационных в учебном процессе, в том числе с использованием социальных сетей, посвящено немало исследований и современных публикаций [6; 12; 13; 15]. В частности, исследователи обращают особое внимание на возможности использования сетевых технологий, позволяющих выстраивать образовательное взаимодействие между субъектами процесса обучения не только быстрым, непрерывным и удобным, но и психологически комфортным способом [14, с. 172–173]. Особенности и следствия использования открытых образовательных ресурсов и электронных курсов в российских вузах рассматривает В.В. Гриншкун [7, с. 147]. При реализации сетевого взаимодействия в образовательном пространстве учреждения В.Ю. Нефедова выделила ряд условий, существенно влияющих на формирование информационно-коммуникативной компетентности. К таким условиям относятся: совместная деятельность участников сети; наличие общего информационного пространства; использование механизмов, создающих условия для сетевого взаимодействия [15, с. 41–43]. Рассмотрение социальных сетей в качестве сетевого взаимодействия как системы связей позволяет разработать, апробировать инновационные модели содержания образования.

Анализируя научные работы, посвященные проблемам использования социальных сетей в образовании, можно говорить об их недостаточной разработанности. Теоретические, организационные и практические аспекты исследуемого феномена пока недостаточно представлены в образовательной педагогике, на основе чего авторами была выдвинута гипотеза, заключающаяся в предположении, что эффективность процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности будущего специалиста зависит от использования в учебном процессе социальных сетей в качестве интерактивного средства обучения.

Цель эмпирического исследования, представленного в данной статье, – изучение особенностей системы формирования информационно-коммуникативной компетентности будущего специалиста посредством использования социальных сетей в качестве интерактивного средства обучения.

В качестве методологической базы проведенного исследования выступили: системный подход; концепция личностного развития личности; труды ученых, рассматривающих проблему формирования информационно-коммуникативной компетентности педагога; обще- и частнонаучные методы. На основе теоретических методов исследования

в качестве ведущего выступает метод моделирования, позволивший рассматривать процесс целенаправленного и осознанного формирования исследуемого качества как системную деятельность субъектов образовательного процесса.

В ходе исследования были использованы диагностические методы (анкетирование, тестирование, опрос), ориентированные на определение уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности личности студентов. Ключевым методом выступил педагогический эксперимент. Обработка полученных данных проводилась статистическими методами.

В качестве экспериментальной базы исследования процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов с использованием социальных сетей выступил Горно-Алтайский государственный университет. На его базе в несколько этапов проводилось открытое или скрытое наблюдение за построением и протеканием учебного процесса и педагогического дискурса, проведение опросов среди студентов, тестирование. После сбора основного массива эмпирических данных проводились статистическая обработка с помощью описательной статистики, корреляционного анализа, сравнения зависимых и независимых выборок (*t*-критерий Стьюдента), анализ и обобщение результатов.

С целью исследования процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов использовалась свободно-распространяемая система дистанционного обучения Moodle, которая является частью электронной информационно-образовательной среды Горно-Алтайского государственного университета. Следует отметить несомненное превосходство этой системы перед другими, и прежде всего в возможности ее широкого использования на разных академических уровнях [9, с. 6–18; 11, с. 472–473, 17].

Выделение структуры информационно-коммуникационной компетентности личности как совокупности взаимосвязанных компонентов (когнитивного, мотивационного, технологического, коммуникативного, рефлексивного) [21] позволило определить критерии и показатели ее сформированности: аксиологический, мотивационный, целеполагающий, когнитивный, операционный, технологический, рефлексивный, коммуникационный, творческий. На основе представленной структуры ИКТ-компетентности личности был разработан электронный тест в системе дистанционного обучения Moodle (http://moodle.gasu.ru), который позволил определить уровень сформированности компонентов информационно-коммуникационной компетентности личности студента посредством определенной технологии [4].

В исследовании, проведенном группой преподавателей Горно-Алтайского государственного университета, рассматривались различные

виды социальных сетей [5; 12; 13; 16; 19]. В рамках определенной сферы деятельности исследовалось влияние конкретной сетевой технологии на формирование исследуемой компетенции обучающихся. Направления деятельности были нацелены на формирование и развитие информационно-коммуникационной компетентности личности обучающегося в разных системах непрерывного образования, на основе социальных сетей посредством системы Moodle, системы «ВКонтакте», посредством веб-квест-технологии и с помощью технологии e-learning.

В учебном процессе со студентами Горно-Алтайского государственного университета проводилась опытно-экспериментальная работа по изучению влияния дистанционного обучения, которое было организовано на базе свободно-распространяемой системы дистанционного обучения Moodle, на качество образования студентов вуза. Апробированы и реализованы электронные учебные курсы по программам бакалавриата по направлениям подготовки 01.03.01 Математика (профиль общий), 02.03.01 Математика (профиль – математика и компьютерные науки).

Опытно-экспериментальная работа была ориентирована на приобретение первоначальных знаний студентов по учебным дисциплинам и непосредственное использование системы управления обучением Moodle в учебной деятельности. Реализуемая экспериментальная работа проводилась с целью доказательства эффективности применения системы Moodle в реальной образовательной практике.

В процессе формирования качества студентов была организована специальная подготовка по знакомству студентов с сетевыми технологиями и возможности использования их в учебном процессе вуза. В практические занятия включались учебные задания и практические упражнения, ориентированные на формировании информационно-коммуникативной компетентности студентов. В процессе обучения осуществлялся систематический контроль за процессом развития исследуемой компетенции обучающегося. В рамках исследования реализовывалось использование академических и профессиональных социальных сетей в Горно-Алтайском государственном университете [5; 22]. Рассматривались интернет-сообщества как инструмент формирования информационно-коммуникативной компетентности обучающихся при выполнении эвристических самостоятельных работ.

В процессе изучения влияния социальных сетей на активизацию исследовательской деятельности студентов организовывалась работа, позволяющая студентам самостоятельно отслеживать уровень усвоения изучаемого материала, средства взаимодействия между преподавателем и обучающимися, формировать информационно-коммуникационную компетентность студентов [8].

В исследовании приняли участие студенты психолого-

педагогического факультета Горно-Алтайского государственного университета, обучающиеся по направлениям подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (профили – дошкольное образование и иностранный язык, физическая культура и безопасность жизнедеятельности). При получении объективных результатов использовалась самооценка сформированности уровней информационно-коммуникативной компетентности студентов в научно-исследовательской деятельности по девяти критериям [4; 21].

В рамках опытно-экспериментальной работы для определения исходного уровня исследуемой компетентности студентов в научно-исследовательской деятельности использовался метод тестирования. Студенты должны были ответить на поставленные вопросы по разработанным критериям с точки зрения глубины, осознанности и приемлемости. Полученные результаты представлены в монографических исследованиях, проводимых на базе Горно-Алтайского государственного университета.

Анализ распределения студентов на констатирующем этапе педагогического эксперимента по уровням сформированности исследуемой компетентности в научно-исследовательской деятельности показал, что общий уровень сформированности по всем критериям составил 57,38 %. Включение студентов в процесс формирования информационно-коммуникационной компетентности в области научно-исследовательской деятельности осуществлялось активно с использованием системы Moodle.

При систематизации и развитии теоретических знаний студентов о процессе и результатах научно-исследовательской деятельности студентов, формировании знаний по вопросам методологии и методики проведения исследований активно использовались разнообразные коммуникативные образовательные технологии: групповые формы занятий, рефлексивные процедуры, самооценочная деятельность. Это позволяло войти в информационное пространство и ознакомиться с научной информацией, представленной на образовательных порталах Internet. Эти приемы работы помогали перейти от репродуктивного способа освоения научных ценностей, норм, научной информации к продуктивному, что позволяло студентам более осмысленно действовать в заданных научных ситуациях, ставить и достигать собственные цели.

Выполняя проект, студенты решали субъективно-значимую проблему, в процессе чего основное время отводилось для самостоятельной работы с различными информационными и техническими ресурсами. При подготовке проектного задания использовался метод проектных интерфейсов [13]. Сама процедура защиты выполненного студентами проекта состояла в оценке качества

доклада (полноты представления результатов работы), аргументированности выводов, объема и глубины знаний, культуры речи, использования интерактивных средств и способа демонстрации конечного проектного продукта, а также способности к удержанию внимания аудитории.

Итоговый тест показал повышение общего уровня сформированности исследуемого качества до 76,83 %, то есть увеличение на 19,45 %. Для определения достоверности результатов эксперимента использовался *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок, направленный на оценку различий величин средних значений двух выборок, распределенных по нормальному закону. На основе этого критерия осуществлялась проверка выдвигаемых гипотез о статистической значимости полученных результатов. Процесс оценивания уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов на основе использования веб-квест-технологии был реализован со студентами бакалавриата, обучающимися по направлению «Психолого-педагогическое образование». Веб-квест-технология представляет собой современную социальную сеть, получившую в последнее время все большее распространение в образовательном процессе [8].

Работа проводилась в рамках изучения дисциплин «Теория обучения и воспитания», «Педагогическая этика». Каждое занятие с использованием веб-квест-технологии организовывалось в определенной последовательности в соответствии с алгоритмом [12]. Сетевые технологии использовались в воспитательной работе. Социальная сеть в образовательном процессе вуза была организована в форме группы «Педагогика и не только» сети «ВКонтакте». Виртуальная коммуникационная учебная группа использовалась в качестве дополнительной к аудиторным занятиям формы обучения, что в целом представляет собой социально-образовательную среду, позволяющую интегрировать образовательные сферы. Результаты исследования заносились в базу данных электронной таблицы и обрабатывались посредством процедур математической статистики: описательная статистика, сравнительный анализ (*t*-критерий Стьюдента).

Анализируя и обобщая зарубежный и собственный опыт работы по теме исследования, авторы пришли к выводу: диагностика влияния использования системы Moodle на уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности студентов университета показала положительную динамику по значениям средних показателей. Так, на констатирующем этапе педагогического эксперимента этот показатель составлял 49,41, по результатам формирующего этапа эксперимента при итоговом тестировании он изменился до 68,80.

Проверка выдвигаемых гипотез о статистической значимости полученных результатов с целью определения достоверности осуществлялась с использованием *t*-критерия Стьюдента для сопоставления средних зависимых выборок. Результаты показали, что $t_{эмп}$ (4,6) > $t_{крит}$ (2,66) при $p \leq 0,01$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости. Установлены значительные изменения в уровнях сформированности ИКТ-компетентности студентов 1-го курса физико-математического и инженерно-технологического института при использовании в учебном процессе системы управления обучением Moodle. Результаты исследования в наибольшей степени показали повышение уровня развития мотивационного критерия (10,29 % по сравнению с 8,87 %) [19].

Сравнительный анализ полученных результатов показал, что при сравнении гистограмм с результатами констатирующего и формирующего экспериментов наблюдается рост по всем уровням. Так, прирост знаний, умений и навыков напрямую зависит от того, что в реальной практике университета занятия проводились с применением системы дистанционного обучения Moodle. Статистический анализ полученных данных показал возрастающую динамику «общего» уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности студентов. Использовался *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок, направленный на оценку различий величин средних значений двух выборок, распределенных по нормальному закону. Полученные эмпирические значения находятся в зоне значимости [20]. Показатели эффективности использования Moodle в учебном процессе представлены в таблице.

Показатели эффективности использования Moodle в учебном процессе (Indicators of efficiency of use of the moodle in the educational process)

База эксперимента	Сравнительная статистика	Уровень значимости
ФМИТИ ГАГУ	$t_{эмп}$ (4,60) > $t_{крит}$ (2,66)	$p \leq 0,01$
ППФ ГАГУ	$t_{эмп}$ (5,32) > $t_{крит}$ (2,76)	$p \leq 0,01$

Использование веб-квест-технологии позволило авторам сделать вывод о том, что процесс формирования общепрофессиональных компетенций бакалавров на основе использования веб-квест-технологии в современном образовательном процессе позволяет использовать Интернет как источник учебной информации, содержащий указания (гиперссылки) на основную и дополнительную литературу, образовательные сайты, порталы и т. п. Веб-квест технология позволяет осуществлять управление познавательной деятельностью обучающихся, оказывая при этом индивидуальную консультационную помощь, развивать познавательный интерес и творческие способности, положительные мотивы образовательного процесса [16]. Оценивание

уровня сформированности выбранных общепрофессиональных компетенций происходит соответственно на основе проверки сформированности каждого компонента формируемой компетенции – содержательного, деятельностного и мотивационного. Исследуемый процесс показал положительную динамику.

Эффективность используемых в учебном процессе сетевых технологий базируется на выявленных значительных изменениях в уровнях сформированности информационно-коммуникационной компетентности студентов. Следовательно, социальные сети могут быть удобным и эффективным инструментом, существенно дополняющим и расширяющим стандартные средства обучения в различных образовательных системах и комплексах.

Аналогичные результаты достигнуты при использовании сети «ВКонтакте», веб-квест-технологии, системы e-learning в учебном процессе вуза. В результате можно констатировать, что статистически значимые различия зафиксированы по всем сетевым технологиям, используемым в учебном процессе. Появляется возможность повысить разнообразие и наглядность учебных материалов, оставаясь при этом в рамках привычной для учащегося среды общения. В итоге студенты начинают с повышенным интересом относиться к предмету и показывают более высокие результаты обучения. Социальные сети дают безграничные возможности саморазвития обучающихся. Они оказывают незаменимую помощь в учебе, служат глобальным коммуникационным каналом, позволяющим работать в сетевом сообществе, использовать актуальную литературу, видео- и фотоматериалы.

Итак, результаты проведенного эмпирического исследования позволяют заключить, что выдвинутая гипотеза в целом нашла свое подтверждение.

Статистический анализ результатов эмпирического исследования по организации образовательного сетевого пространства на базе ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» показал, что формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с использованием социальных сетей в обучении ориентировано на повышение качества образования обучающихся. Организационные изменения фиксируют положительную динамику и активизируют процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов, что позволяет сделать вывод об эффективности использовании в учебном процессе системы управления обучением Moodle. Использование сетевых технологий в различных видах учебной деятельности студента реализует основную цель образования – подготовку высококвалифицированного специалиста в новых условиях цифровых технологий.

Таким образом, как подтвердила опытно-экспериментальная

работа, социальные сети являются интерактивным средством формирования информационно-коммуникативной компетентности обучающихся. В этой связи особую актуальность приобретает создание открытой информационно-образовательной среды в вузе.

Результаты проведенного исследования имеют как научное, так и прикладное значение. Они позволяют эффективно формировать информационно-коммуникативную компетентность студентов посредством использования социальных сетей, сетевых технологий в учебном процессе. Полученные результаты исследования представляют особый интерес для студентов, практикующих педагогов, могут быть использованы в учебном процессе высших учебных заведений.

Прогностический потенциал исследования, в котором сетевые технологии выступают активным средством образовательной коммуникации, обусловлен принципиальной возможностью дальнейшего развития его основных положений для построения концептуальных моделей и технологий использования социальных сетей в качестве средства воспроизводства образовательных сред, образовательных систем и комплексов. Полученные авторами исследований результаты могут быть положены в основу целенаправленной работы по формированию информационно-коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы, но существенно дополняет разделы изучения образовательной практики и открывает перспективы для дальнейших исследований проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности в педагогике.

Список литературы

1. Disterweg F.W. Руководство по образованию немецких учителей и других. Дидактический трактат. М.: Наука. 1962. С. 140.
2. Mavrina I.A., Mavrin S.A., Pruess F. [at al.]. Sociality and Person-oriented Approach of Modern Education. International Review of Management and Marketing, V. 6(S2). 2016. № 2. P. 301–306.
3. Revyakina V.I., Kharina N.V., Sinenko V.Ya. [at al.]. Educational Management in the System of Pupils' Orientation to a Pedagogical Profession. International Review of Management and Marketing, V.6. 2016. № 1. P. 160–164.
4. Алькова Л.А. Критерии сформированности ИКТ-компетентности личности посредством *t*-технологии // Мир науки, культуры, образования, Горно-Алтайск, 2017. № 1. С. 105–106.
5. Алькова Л.А., Леушина И.С. Использование академических и профессиональных социальных сетей в Горно-Алтайском государственном университете // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5(60). С. 176–177.
6. Густяхина В.П., Попова Л.В. Интерактивные технологии в педагогическом

образовании // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2018. 8. С. 149–153.
7. Гриншкун В.В. Особенности и следствия использования открытых образовательных ресурсов и электронных курсов в российских вузах // Вестн. РУДН. Сер. «Информатизация образования». 2018. Т. 15. № 3. 247–270.
8. Долгова Н.В., Алькова Л.А., Чистякова В.А. [и др.]. Формирование ИКТ-компетентности студентов в НИД при использовании системы дистанционного обучения Moodle // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3(64). С. 226—228.
9. Ерохин С.В., Садыкова А.Р., Жданкина Ю.С. [и др.]. Платформа электронного дистанционного обучения Moodle как резерв повышения качества технического образования // Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. 2018. Т. 8. № 6. 6–18.
10. Заславская О.Ю. Влияние глобальных процессов информатизации на развитие современной системы образования в условиях цифровой экономики // Вестн. РУДН. Сер. «Информатизация образования». 2018. Т. 15. № 3. С. 271–281.
11. Зеленко Л.С., Шумская Е.А. Разработка программного обеспечения для наполнения образовательного контента в среде LMS MOODLE // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2014. Т. 16. № 4–2. С. 471–475.
12. Кергилова Н.В., Сазонова О.К. Использование социальных сетей в образовательном процессе вуза (на примере группы в контакте «Педагогика и не только») // Сибир. пед. журн. 2017. № 6. С. 87–92.
13. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А. Особенности метода проектных интерфейсов как механизма развития проектного подхода в образовательном процессе и детском техническом творчестве // Вестн. Новосибирск. гос. пед. ун-та. 2018. № 6. С. 167–182.
14. Кузьмин С.В. Опыт применения сетевого интерактивного средства обучения в учебном процессе вуза // Научное обозрение. Педагогические науки. 2014. № 1. С. 172—173.
15. Нефедова В.Ю. Анализ современных исследований в области обеспечения сетевого взаимодействия субъектов в образовательной среде // Информатика и образование. 2014. № 5. С. 40–43.
16. Остапович О.В., Миллер В.В., Костюнина А.А. Оценивание уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов-психологов на основе использования веб-квест технологии // Сибир. пед. журн. 2017. № 6. С. 93–100.
17. Парфенова А.В. Оболочка дистанционного обучения Moodle как средство реализации системно-деятельностного подхода // Вестн. РУДН. Сер. «Информатизация образования». 2013. №1. С. 40–45.
18. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: http://neorusedu.ru/about (дата обращения: 24.09.2018).
19. Социальные сети в образовательном процессе как ресурс формирования ИКТ-компетентности личности: монография / А.А. Темербекова [и др.]. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016. 112 с.
20. Система формирования ИКТ-компетентности педагога на основе использования социальных сетей в образовательном процессе: опыт и перспективы: монография / А.А. Темербекова [и др.]. Горно-Алтайск: БИЦ

ГАГУ, 2017. 119 с.
21. Темербекова А.А. Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования. М., 2009. 40 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=15947291 (дата обращения: 3.07.2018).
22. Темербекова А.А., Леушина И.С. Социальные сети как современный образовательный ресурс нового поколения // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5(60). С. 165–167.

USE OF SOCIAL NETWORKS IN QUALITY INTERACTIVE TUTORIAL OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

A.A. Temerbekova, N.G. Kudryavtsev

Gorno-Altaysk State University

The system is developed and influence of use of network technologies on effectiveness of educational process in higher education institution is revealed. The analysis of results of skilled and experimental work on the organization of educational network space on the basis of regional higher education institution by means of use of social networks with orientation to improvement of quality of formation of the studying higher education institutions by means of use in educational process of the Moodle system, the system of VKontakte, by means of web quest of technology and by means of e-learning technology is submitted. Students of various faculties of the Gorno-Altaysk state university participated in a research. For diagnostics the complex of techniques was used: technique of assessment of information and communicative competence of students of L.A. Alkova, technique of formation of graphic culture of students of I.V. Chugunova, technique of assessment of information and communication competence of the identity of A.A. Temerbekova. Mathematico-statistical methods of processing of the obtained data were focused on check of the made hypotheses of the statistical importance of the received results for the purpose of determination of reliability of results of an experiment was carried out with use of t-criterion of Styyudent.
Keywords: *educational process, education system, training, information and communication competence, information environment, network technologies, social networks, tutorial, pedagogical experiment.*

Об авторах:

ТЕМЕРБЕКОВА Альбина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры математики, физики и информатики ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (649000, респ. Алтай, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1), e-mail: tealbina@yandex.ru

КУДРЯВЦЕВ Николай Георгиевич – кандидат технических наук, доцент кафедры математики, физики и информатики ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (649000, респ. Алтай, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1), e-mail: ngkudr@mail.ru

УДК 377.12

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК» С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

С.П. Цветкова

Тверской государственный университет, г.Тверь

Исследована проблема влияния самостоятельной научно-исследовательской деятельности на формирование поликультурных компетенций у будущих педагогов в процессе изучения разделов «Лексикология» и «Словообразование» современного русского языка. Предложена система работы по изучению неологизмов, заимствованных из английского языка в XXI в. Использованы методы этимологического, морфемного, словообразовательного и графического анализа слова.

Ключевые слова: *интернет-коммуникация, лингвистический анализ, молодёжный жаргон, неологизмы, поликультурные компетенции, проектная деятельность, современный русский язык.*

Одной из важных задач системы высшего образования в XXI в. является подготовка квалифицированных кадров к эффективной профессиональной деятельности в условиях динамично изменяющейся парадигмы знаний, причинами чего являются как новые научные открытия и технологические достижения человеческого сообщества, так и постоянно расширяющиеся межэтнические и межкультурные контакты. Школа сегодня является тем поликультурным пространством, в котором закладывается матрица педагога, обладающего мобильностью в освоении и применении новых знаний и инновационных педагогических технологий, адаптивностью к динамично изменяющимся условиям педагогического процесса, а также обладающего необходимой поликультурной компетентностью.

В связи с этим, важную роль в подготовке студентов к будущей педагогической деятельности играют такие образовательные ресурсы, которые помогают им в адаптации к поликультурной среде, а также способствуют культуросообразному поведению в обществе с учетом определенных этнокультурных условий. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования для бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» предусматривает формирование у студентов общекультурных компетенций, в том числе ОК-4, то есть способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [11, с. 6]. На наш взгляд, важной предпосылкой для решения этих задач

является формирование у студентов поликультурных компетенций на основе интегративных знаний о языках народов мира.

В современных исследованиях поликультурные компетенции определяются как такое интегративное качество личности, которое включает систему поликультурных знаний, умений, навыков; учитывает систему ценностей, интересы и потребности личности, а также представления о социальных нормах и правилах поведения, «необходимых для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе». Реализуется поликультурная компетентность в способности решать задачи профессиональной направленности в ходе толерантного «позитивного взаимодействия с представителями разных культур» [2, с. 16].

Априори понятно, что сегодня, в первой половине XXI в., человеческое сообщество находится на новом пике активного взаимодействия во всех сферах: от социально-политической, экономической до этнокультурной (поликультурной), в том числе языковой. Становится очевидным, что человечество развивается в сторону сближения культур разных этносов, что не может не сказываться на изменениях в языковой системе. Если говорить о русском языке, то особенно заметно это влияние на лексическом уровне: в системе языка образуется огромное количество неологизмов за счет проникновения иноязычной лексики. И все это происходит благодаря интенсификации межкультурного взаимодействия. На наш взгляд, сегодня мы можем говорить об уникальных возможностях поликультурного языкового пространства, когда в условиях тесных (как непосредственных, так и опосредованных) межъязыковых контактов лексическая система русского языка активно обогащается новым словарным материалом, причем практически во всех тематических группах.

Необходимо отметить, что в современной отечественной науке интерес к проблемам межкультурной, в том числе межъязыковой, коммуникации в условиях мировой тенденции к глобализации необычайно высок: при этом есть несколько различных точек зрения на данную проблему. Например, с позиции культурологического подхода, «взаимодействие культур порождает необходимость переоценки межкультурных контактов и собственной культурной идентичности» в условиях формирования толерантного отношения к культуре других народов и адекватного восприятия этнокультурных различий – это является «необходимыми предпосылками эффективных взаимоотношений между культурами и взаимопонимания между их носителями» [7, с. 3].

В социокультурных исследованиях по данной проблеме ставится вопрос о глобализации культуры, об интеграции «отдельных этнических культур в единую мировую культуру», чему способствует «расширение прямых контактов» между индивидами, социальными группами и государственными институтами из разных стран [8, с. 2]. В работах, где

данная проблема рассматривается с педагогических позиций, доказывается необходимость изучения культурных традиций разных народов, а также поднимаются вопросы развития межкультурного взаимодействия средствами различных образовательных технологий, например проектирования и моделирования [10]. Мы также поддерживаем точку зрения исследователей о поликультурной компетентности педагога как «значимой интегральной характеристики в современной образовательной среды», представляющей собой «не отдельный комплекс характеристик, а неотъемлемую часть общей педагогической компетентности» [1, с. 557–559].

Сейчас достаточно много исследований, в которых представлен лингвокультурологический подход к формированию поликультурной компетентности у носителей разных языковых культур. Нам импонирует точка зрения авторов, которые пишут о том, что в настоящее время назрела необходимость внедрения новых технологий лингвистического образования, так как изменившиеся условия межъязыкового контактирования «требуют от языковой личности готовности к обучению и профессиональному общению в иной лингвокультурной среде, то есть готовности к лингвокультурной адаптации» [6, с. 5].

В связи с этим, задачи формирования поликультурных лингвистических компетенций у носителей русского языка приобретают новые аспекты решения. Мы полагаем, что поликультурные лингвистические компетенции формируются у субъектов в процессе получения знаний о межъязыковых контактах разных этнических групп. Происходит это в том числе за счет понимания и осознания роли того или иного языка, оказывающего влияние на систему другого (в данном случае – русского) языка, а также овладение навыками применения этих знаний как в профессиональной деятельности, так и личной речевой практике.

Приведем примеры из опыта работы со студентами двухпрофильного бакалавриата – 44.03.05 *«Начальное образование и иностранный язык (английский)».* Так, к разделам «Лексикология» и «Словообразование» в рамках дисциплины «Русский язык» мы разработали для самостоятельной подготовки студентов кейс заданий на основе отобранных методом произвольной выборки 107 лексем, вошедших в систему русского языка в XXI в. из английского языка и являющихся неологизмами (от греч. neos – новый + logos – слово, понятие). Неологизмы – это слова или обороты речи, «созданные для обозначения нового предмета или выражения нового понятия» [9]. Как известно, осваиваются эти слова обществом постепенно, сначала их начинает употреблять наиболее прогрессивная группа носителей языка, а после того, как данные слова входят в широкое употребление, они перестают быть неологизмами, а с течением времени могут и устареть.

Итак, в кейс задач, поставленных перед студентами в этом

исследовании, входили следующие: 1) определить, какая тематическая группа слов в современном русском языке наиболее активно пополняется неологизмами английского происхождения – задание выполнялось на основе этимологической справки о слове, выполненный в виде презентации с использованием компьютерных программ, например, Microsoft PowerPoint или Google Slides; 2) проанализировать морфемную структуру этих заимствований и определить, какие морфемы, с каким словообразовательным значением являются наиболее продуктивными – использовался метод морфемного анализа; 3) ответить на вопрос, появляются ли в современном русском языке однокоренные слова от данных неологизмов; для выполнения этой части исследования использовался метод составления словообразовательных цепочек (или гнезд); 4) проанализировать, меняются ли закономерности в написании слова при переходе из языка-оригинала в русский язык (имеется в виду только слитное, дефисное и раздельное написание); использовался метод графического анализа слова.

Сопоставительный анализ слов английского языка и образованных на их основе неологизмов в современном русском языке позволил выявить следующие закономерности. Среди всех сопоставляемых лексем наибольшее количество слов представлено в таких тематических группах: «Компьютерная терминология и интернет-коммуникация» – 26 слов (24,29 % от общего количества), «Досуг и развлечения» – 22 слова (20,56 %). В группу слов «Социально-экономические понятия» вошло 20 лексем (18, 69%), и в группе «Профессии» отмечено 17 новых слов (15,88 %). Приведем некоторые примеры (табл. 1).

Таблица 1

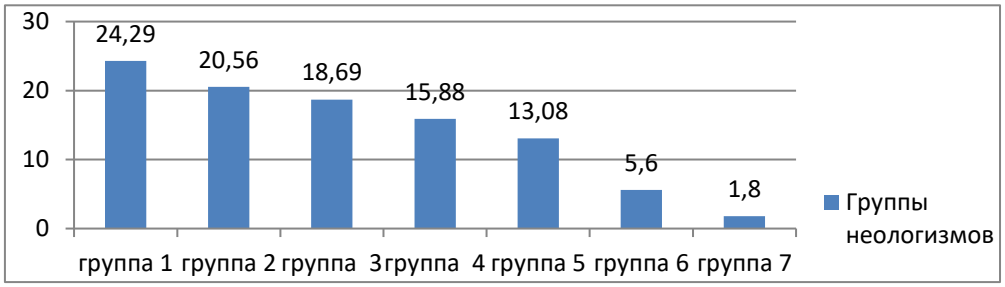
Неологизмы в русском языке XXI века

Русский язык	Перевод с английского языка	Значение слова
Тематическая группа слов «Профессии»		
веб-дизайнер	web designer, web – «интернет-пространство» «design» – «намечать», «оформлять»	специалист в области компьютерных технологий, который отвечает за то, как выглядит и воспринимается интернет-сайт
грумер	от англ. groomer, groom – «ухаживать за шерстью»	специалист, который выполняет всесторонний уход за домашними животными
имиджмейкер	image – образ» и make – делать)	специалист, подбирающий образ для кого-либо
копирайтер	copy – «текст рекламного ролика, объявления» и writer – «автор»	специалист по написанию рекламных и презентационных текстов
Тематическая группа слов «Компьютерная терминология и интернет-коммуникация»		

комьюнити	a community – «группа людей с одинаковыми интересами»	сетевое сообщество (объединение пользователей на одном форуме, блоге или в социальной сети)
логин	to log in – «войти в систему»	уникальное имя учётной записи пользователя в компьютерной системе
скриншот	screenshot – «снимок экрана»	понятие может применяться как к физическому носителю информации – графическому файлу, так и к отображению этого графического файла на экране или в напечатанном документе
флуд	flood – «наводнение»	это нетематические сообщения в интернет-форумах и чатах, зачастую занимающие большие объёмы
Тематическая группа слов «Социально-экономические понятия»		
дедлайн	deadline дословно означает «мёртвая линия»	в широком смысле – час X, то есть время наступления важного события
лоукостер	Low Cost – «низкие цены	магазины низких цен на товары
франча́йзинг	franchise – «лицензия», «привилегия»	работа на основе приобретенной лицензии
хайп	hype – «резонанс», «возбуждение»	успешное стимулирование интереса к какому-либо явлению или событию в определённой целевой аудитории
Тематическая группа слов «Досуг и развлечения»		
виндсёрфинг	Windsurfing – разновидность парусного спорта	гонки на специальной доске с укрепленной на ней свободно вращающейся мачтой для паруса
джоггинг	Jogging – «бегать трусцой	занятия бегом трусцой
стрит-арт	Street art – уличное искусство	направление в современном изобразительном искусстве, отличительной особенностью которого является ярко выраженный урбанистический характер
спойлер	spoil – испортить, загубить	в кино, компьютерных играх, литературе – преждевременно раскрытая важная сюжетная информация

В группу, имеющую менее значимые показатели, но, тем не менее, достаточно активно внедряющиеся в русский язык в связи с тем, что на рынке товаров и услуг появляются новые предметы, можно отнести слова, которые связаны с бытовой сферой людей, например «Одежда и обувь» – это 5,6 % от общего количества лексем. Отдельного внимания заслуживают слова, которые сегодня оцениваются специалистами как молодежный сленг – их в нашей выборке зафиксировано 13, 08%. (14

лексем). Требует особого комментария следующее наше наблюдение: слова из всех ранее описанных групп преимущественно относятся к именам существительным, а в молодежном жаргоне активнее образуются глаголы, например: *логиниться* (to log in – войти в систему), *спамить* (spam – массовая рассылка коммерческой и иной рекламы), *хакерить* (to hack – «взламывать»), *спойлить* (spoil – испортить, загубить), *чатить* (chatter – болтать) и др. Если проанализировать данные слова, то в основном они связаны с популярным среди молодежи массовым увлечением коммуникацией в социальных интернет-сетях – и это абсолютно новый вид коммуникации, который требует специального анализа, в том числе лингвистического. Все полученные в ходе коллективного анализа данные отражены на рисунке.



Тематические группы слов английского происхождения в русском языке XXI в. (%): 1 – «Компьютерная терминология и интернет-коммуникация»; 2 – «Досуг и развлечения»; 3 – «Социально-экономические понятия»; 4 – «Профессии»; 5 – « Молодежный сленг»; 6 – «Одежда и обувь»; 7 – «Продукты питания».

На наш взгляд, такое распределение неологизмов внутри нашей выборки не случайно и отражает те реальные изменения в различных сферах человеческой деятельности, которые ужу произошли и продолжают происходить в XXI в. Превалирование тематической группы слов, связанных с компьютерными технологиями и особенно с интернет-коммуникацией, подтверждает активное внедрение и распространение в социуме диджитал-технологий (синоним – цифровых технологий, от англ. – digital «цифровой, дискретный, электронный, числовой»).

Наш материал по группе слов, обозначающих те виды деятельности, которые связаны с досугом, увлечениями людей, подтверждает, например, данные опроса, который проводил ВЦИОМ в ноябре 2017 г. Было опрошено 1200 россиян в возрасте от 18 лет. Этот опрос показал, что в российском обществе способы проведения досуга значительно изменились за последнее десятилетие. Так, например, просмотру телевизора посвящают свое время в основном люди старшего возраста – их 56%, а среди респондентов от 18 до 24 лет – только 8%. В молодежной среде и среди людей так называемого среднего возраста сегодня растет интерес к активным видам отдыха, к различного рода хобби и, в целом, к здоровому образу жизни – по данным социологов за

последние семь лет доля таких граждан увеличилась с 11% до 26% [3].

Изменения коснулись сегодня и тематической группы «Профессии», состав которой активно пополняется за счет тех новых специальностей и направлений профессиональной деятельности людей, которые появляются в нынешнем веке. К этой группе слов приковано пристальное внимание исследователей. Так, имеются данные о том, что поскольку в наибольшей степени сейчас развивается сфера торговли, управления и информационного обслуживания, то максимальное количество новых профессий появляется именно в этой области [5]. Эти данные еще раз убедительно доказывают, что культура языка и процессы, в нем происходящие, объективно связаны с изменением и социально-экономических условий, и с теми видами деятельности, которые предпочтительны для людей в ту или иную историческую эпоху.

На следующем этапе исследования данной проблемы с помощью метода морфемного анализа слов было установлено, что большинство неологизмов образуется на основе модели простых морфологических способов словообразования. Среди них лидирующие позиции занимает суффиксальный способ – это отражено в структуре слов (см. табл. 2).

Таблица 2

Анализ продуктивных словообразовательных суффиксов в структуре неологизмов английского происхождения в русском языке XXI века

Суффиксы		Русский язык	Английский язык	Значение слова
англ.	рус.			
-ing-	-инг-	майнинг	mine – вести раскопки bit – бит и coin – монета	процесс «добычи» биткоинов
		троллинг	trolling – «ловля рыбы на блесну»	процесс размещения на виртуальных ресурсах провокационных сообщений
		аквабилдинг	aqua – вода + building – строение, формирование	упражнения в воде, помогающие укреплять тело
-er-	-ер-	браузер	to browse – просматривать	окно просмотра, программа просмотра
		провайдер	от гл. provide – «снабжать, доставлять, обеспечивать»	компания, которая предоставляет доступ к интернету, мобильной связи
		хэндмейкер	hand – рук», make – делать	тот, кто занимается ручной работой

Анализ слов, образованных суффиксальным способом, например имен существительных, показал, что в состав русского языка сегодня они входят как калька с английского языка, но есть существенная разница в

морфемном составе слов. Так, в английском языке большинство данных лексем имеют производящую основу со свободным корнем, то есть могут употребляться и без данных суффиксов (copywriting: от copy – рукопись, текстовый материал + write – писать; userpic как сокращение от выражения userpicture: user – пользователь + picture – картинка). В русском языке эти неологизмы пополняют группу слов со связанным корнем, причем даже сложные слова воспринимаются субъектами как единая корневая морфема (например, *аквабилдинг, бодибилдинг,* и т.п.).

Если говорить о неологизмах, образованных на основе словообразовательных моделей других частей речи, то особое внимание следует обратить на сленговые глаголы. Структура практически всех лексем, проанализированных нами, соответствует модели пятого продуктивного класса глаголов: то есть соблюдается закономерное соотношение форм инфинитива на -ить и формы 3 лица множественного числа с окончаниями –ат, ят. Приведем примеры: *спамить – спамят, чатить – чатят, постить – постят* и т.п. Единичны примеры глагогов, образованных по моделям других продуктивных классов. Так, глагол «кикнуть» относится к 4-му классу (основы на -ну), образован он от англ. *kick out* – вышвырнуть, а в русский язык пришел со значением «удалить с сервера нечестного игрока».

Среди наших примеров меньше всего оказалось заимствованных имен прилагательных, они представлены всего четырьмя лексемами (*виральный*: viral – вирусный, распространяемый среди пользователей интернета, как вирус; *релизный*: от англ. release – выпускать, публиковать; *фастфудный*: с англ. fast – «быстрый» и food – «пища»; *трендовый*: от английского trend – это направление, течение, тенденция). Образуются эти прилагательные на основе устоявшихся в русском языке словообразовательных моделей с суффиксами -н- и -ов-.

Кроме того, нами подтверждена тенденция к появлению однокоренных жаргонизмов у тех слов, которые или уже вошли в активный запас русского языка, или пока находятся в пассивном. Причем появляются они путем усечения основы слова, то есть своеобразной словообразовательной редукции. В основном данный процесс затронул ту часть заимствованной лексики, которая наиболее активно встречается в условиях интернет-коммуникации или в жаргонной речи молодежи. Приведем некоторые примеры: *абитуха* (абитуриены), *артапеды* (ботинки, напоминающие ортопедическую обувь), *аська* (от ICQ – программа для обмена сообщениями), клава (клавиатура компьютера), *бага* (от англ. «bug» – неисправность), *самса* (смс-собщение), *степь, стипуха* (стипендия) и др. Мы согласны с точкой зрения тех лингвистов, которые говорят о том, что в условиях демократизации общества расширяется роль разговорного языка, который начинает более свободно проникать во все сферы речевого общения – это влечет за собой

«необходимость активного изучения не только литературной формы национального языка, но и других форм его существования, в том числе и молодежных жаргонов» [4, с. 3].

Для ответа на вопрос, меняются ли закономерности в написании слова при переходе из языка-оригинала в русский язык, мы использовали метод графического анализа слова, который позволил сделать ряд следующих наблюдений. Во-первых, следует сказать о том, что большинство неологизмов заимствуется русским языком без принципиального изменения написания (имеется в виду только слитное, дефисное и раздельное написание). Примерами этому могут служить следующие слова из тематической группы «Профессии». Например, *менеджер*: manager – «управляющий, заведующий»; *супервайзер*: supervisor – «надсмотрщик, надзиратель; контролёр». Или слова, связанные с компьютерными технологиями: *гаджет* (gadget), *принтер* (printer), *сканер* (scanner) и др. И, тем не менее, есть и другая сторона у данной проблемы: при переходе из одного языка в другой изменяется принцип написания слов. Например, слитному написанию слова в русском языке может соответствовать дефисное или раздельное написание в языке-оригинале: *мейкап* – внешний вид, облик (make-up), *копипаст* – механическое копирование информации с чужих web-ресурсов на своих web-страницах (copy-paste). Иногда в русском языке встречается вариативное написание: *флэшмоб* или *флэш-моб* – спланированная массовая акция (flash mob). Есть и такие новообразования, которые соединяют в себе уже известное слово, пришедшее ранее в русский язык, и новое: *кавер-версия* (cover version) – это музыкальная композиция, которая имитирует оригинал, либо совершенно радикально отличается от него.

Итак, мы считаем, что метод исследовательских проектов является одним из эффективных способов формирования поликультурных лингвистических компетенций у студентов. Такая исследовательская научная деятельность помогает им лучше узнать и культурологические особенности, сопровождающие процесс заимствования слов, и осознать те лингвистические закономерности, на основе которых это заимствование осуществляется. Кроме того мы считаем, что на основе сформированной поликультурной компетентности студенты как будущие педагоги могут в дальнейшей своей профессиональной деятельности принимать участие в разработке и реализации культурно-просветительских программ для различных социальных групп. Знания, приобретенные ими в процессе изучения особенностей межъязыкового контактирования, пригодятся и в личной речевой практике, например, в общении с иностранными гражданами как внутри нашей страны, так и за ее пределами.

Список литературы

1. Губанихина Е. В. К вопросу о поликультурной компетентности педагога // Молодой ученый. 2015. №4. С. 556–559. URL: https://moluch.ru/archive/84/15761/
2. Гурьянова Т.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов ССУЗов: на материале обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. 220 с.
3. Демченко Н. Число смотрящих телевизор россиян за семь лет упало вдвое. [Электронный ресурс]. Лента новостей РБК. URL: https://www.rbc.ru/society /29/11/2017/5a1e69959a794786eca2bcbd (дата обращения 01.02.2019).
4. Захарова Л.А., Шуваева А.В. Словарь молодежного сленга (на материале лексикона студентов Томского государственного университета): учеб.-метод. пособие. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2014. 126 с.
5. Новые профессии, появившиеся за последние 10 лет. [Электронный ресурс]. Новые профессии 21 века. URL:https://projectrussia.ru/new-occupations-have-emerged-in-the-past-10-years-new-professions-of-the-xxi-century.html (дата обращения: 01.02.2019).
6. Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: автореф. дис… д-ра пед. наук. М., 2010. 37 с.
7. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дис… д-ра. культурол. М., 2008. 44 с. [Электронный ресурс]. Geum.ru: образовательный портал. URL: http://geum.ru/aref/a50-5-ref.php (дата обращения 01.02.2019)
8. Севрюгина Н.И. Межкультурное взаимодействие в контексте социокультурной коммуникации: социологический аспект: автореф. дис… канд. социол. наук. Майкоп, 2007. 34 с.
9. Словарь лингвистических терминов. [Электронный ресурс] Словари. Энциклопедии. Справочники. URL: https://slovar.cc/rus/term/1464348.html (дата обращения 21.01.2019).
10. Судоргина Л.Е. Развитие межкультурного взаимодействия студенческой молодежи средствами проектных технологий социально-культурнй деятельности. дис…канд. пед. Наук. Орел, 2014. 180 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата). [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/news/8/1583 (дата обращения: 25.01.2019).

THE USE OF PROJECT ACTIVITIES IN THE ACADEMIC DISCIPLINE «RUSSIAN LANGUAGE» IN ORDER TO FORM MULTICULTURAL COMPETENCIES AMONG FUTURE TEACHERS

S.P. Tsvetkova

Tver State University

The problem of the influence of independent research activities of university students on the formation of multicultural competences in the process of studying the sections «Lexicology» and «Word Formation» of the modern Russian language is studied. The proposed system of work on the study of neologisms borrowed from the English language in the XXI century. The methods of etymological, morphemic, derivational and graphic analysis of the word are used.

Keywords: *Internet communication, linguistic analysis, youth jargon, neologisms, multicultural competences, modern Russian.*

Об авторе:

ЦВЕТКОВА Светлана Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Tsvetkova.SP@tversu.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 314.74+371

ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПРОГРАММЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ НА БАЗЕ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

В.В. Копылов[1], О.А. Копылова[2], Е.В. Орлова[3]

[1]Тверской филиал ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя»,
[2]Тверской филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
[3]Тверской государственный объединенный музей

Рассматриваются особенности интеграции детей мигрантов в социум. В качестве одного из эффективных методов предлагается комплексная интерактивная программа, реализуемая учреждениями культуры – музеями, выставочными залами и библиотеками – в рамках учебной дисциплины «Окружающий мир». Рассматриваются предполагаемые эффекты от реализации программы по духовно-нравственной и культурной интеграции детей мигрантов.

Ключевые слова: *духовно-нравственная и культурная интеграция детей мигрантов, учреждения культуры, интерактивная программа, учебная дисциплина «Окружающий мир».*

В настоящее время отличительной особенностью процесса миграции является тот факт, что мигранты прибывают на территорию Российской Федерации уже целыми семьями, в том числе и с детьми. Это ставит совершенно новые задачи перед государством в вопросе интеграции мигрантов и членов их семей в наше общество. Опыт стран Западной Европы свидетельствует о том, что конфликты и проблемы часто связаны с молодыми людьми, которые родились и выросли в стране иммиграции их родителей (мигранты первого поколения), которые были нацелены на адаптацию к условиям принимающей страны, а вот их дети имеют, как правило, завышенные ожидания от страны иммиграции родителей, что может приводить к возникновению конфликтов.

Это признано и нашло отражение в новой Концепции государственной миграционной политики РФ до 2025 г., в которой подчеркивается, что «важными элементами государственной миграционной политики Российской Федерации являются создание условий для адаптации и интеграции мигрантов, защита их прав и свобод, обеспечение социальной защищенности» [1].

Сегодня всем становится понятно, что без современных программ адаптации и интеграции мигрантов не удастся избежать негативного

отношения к мигрантам со стороны коренного населения. К разработке и реализации программ интеграции и адаптации мигрантов важно привлечь все заинтересованные стороны: педагогов, психологов, юристов, социальные службы, правозащитные организации, представителей диаспор, бизнес, социально ориентированные некоммерческие организации, а также средства массовой информации.

Тверская область не остается в стороне от миграционных процессов, характерных для России в целом. По данным Федеральной службы Государственной статистики по Тверской области, только за первый квартал 2018 г. международная миграция составила 1 341 чел. против 1 468 чел., прибывших на территорию Тверской области за весь 2017 г. [4]. Значительную часть мигрантов составляют дети дошкольного и школьного возраста, многим из которых впоследствии предстоит жить и трудиться в стране пребывания, в частности в Тверской области.

Проблемы, связанные с интеграцией детей мигрантов, актуальны и для европейского сообщества. Например, в Германии «дети-мигранты в возрасте до пяти лет составляли более 60 % всех будущих первоклассников в Нюрнберге (67 %), Франкфурте (65 %) Дюссельдорфе и Штутгарте (64 %)» [3]. Схожая ситуация и в Российской Федерации. Например, в некоторых школах Москвы до 70 % учеников приехало из других государств, а в некоторых районах 25 % населения не говорит по-русски. За 5 лет в Санкт-Петербурге удвоилось количество детей мигрантов, причем некоторые из них не знают русского языка. С каждым годом в школьные и дошкольные учреждения г. Твери и Тверской области поступает все больше детей и подростков, идентифицирующих себя с другими культурами.

В современной отечественной педагогике проблема интеграции детей мигрантов еще недостаточно изучена, однако, как показал опыт западноевропейских стран, только комплексный подход и тесное взаимодействие государственных структур, общественных организаций и специалистов из сферы образования, культуры и здравоохранения могут дать положительный эффект.

29 мая 2017 г. президент РФ подписал Указ № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства». Для реализации указа был разработан план мероприятий, в котором один из разделов посвящен проведению музеями и библиотекам обучающих программ, направленных на профилактику асоциального поведения детей [2]. Очевидно, что работу по социокультурной интеграции необходимо начинать с детского возраста, и именно тогда она даст максимально эффективный результат, так как в этот период у детей формируется мировоззрение и поведенческие установки.

Эффективное решение задач социально-психологического и культурного сопровождения детей мигрантов должно осуществляться

через взаимодействие семьи, психологов, педагогов и работников учреждений культуры. Именно тогда будет реализован комплексный подход к интеграции детей мигрантов в принимающее общество.

Единственным эффективным способом интеграции детей мигрантов в социум является педагогическое воздействие, представляющее собой симбиоз педагогической и культурно-просветительской работы посредством реализации комплексной интерактивной программы, которая предполагает прямое взаимодействие (эмоциональное, вербальное, визуальное и тактильное) между детьми и мастерами-ремесленниками, детьми и экспонатами и т. п.

В настоящее время в Тверской области осуществляются программы, направленные на реализацию стратегической роли культуры как духовно-нравственной основы развития личности и государства, единства российского общества, создание условий для повышения качества и создание новых услуг в сфере культуры и искусства, удовлетворение возрастающих потребностей в развитии культурного и духовно-нравственного потенциала каждой личности. Это такие программы, как «Культура Тверской области на 2017–2022 гг.», «Укрепление единства народов, проживающих на территории Тверской области, и их этнокультурное развитие на 2015–2019 гг.», а также программа Тверской области «Развитие образования Тверской области на 2015–2020 гг.». Однако в этих программах не уделяется должного внимания особенностям социокультурной интеграции детей мигрантов дошкольного и школьного возраста, несмотря на остроту проблемы.

В настоящее время в дошкольных и школьных учреждениях города Твери сформировалась стойкая потребность в разработке и реализации программ по интеграции детей мигрантов и приобщению их к традициям, обычаям и культурным ценностям народов Российской Федерации. Тем более что в некоторых школах г. Твери (например, в школах №№ 20 и 30, д/с № 93) число обучающихся детей мигрантов достигает 15–30 % от общего количества детей. Образовательных ресурсов школы не хватает для полноценной интеграции детей мигрантов в общество, а, как показала мировая практика, большую роль в успешной интеграции детей мигрантов играет успешное освоение ими национальной культуры, традиций и обычаев принимающей страны.

В настоящее время основная нагрузка в решении этой задачи легла на плечи исключительно образовательных (школьных и дошкольных) организаций, которые в одиночку справиться с такой глобальной государственной задачей не могут. Существенную помощь дошкольным и школьным образовательным учреждениям в решении вопросов интеграции детей мигрантов могут и должны оказать учреждения культуры г. Твери и Тверской области, потенциал которых в решении данной проблемы практически не задействован, что особенно ярко

проявилось в связи с активными социокультурными преобразованиями, происходящими в обществе в результате изменения государственной политики в сфере культуры и в цифровой экономике, ускоряющимися темпами развития информационных и коммуникационных технологий, что побуждает учреждения культуры активно внедрять в свою деятельность новые технологии работы, разрабатывать и продвигать новые культурные продукты, повышающие интерес и мотивацию к активному привлечению населения в учреждения культуры.

Внедрение новых интерактивных технологий в деятельность учреждений культуры позволяет существенным образом перестроить их деятельность, повысить привлекательность культурного продукта для населения.

Применение интерактивного обучения детей мигрантов в учреждениях культуры (например, музеях) позволяет участникам занятий опираться на собственный опыт, взаимодействовать с областью осваиваемого знания в процессе посещения музея и вовлекать детей в образовательный процесс, включающий не только передачу и усвоение знаний, а также формирования социокультурных компетенций.

Симбиоз образовательных учреждений, учреждений культуры, внедряющих интерактивные формы работы, позволит решить проблему социальной и психологической адаптации детей мигрантов к культуре страны и – как следствие – позволит успешно интегрировать и адаптировать детей мигрантов в российское общество.

Посещение детьми мигрантов, например, музея предполагает получение ими дополнительных знаний, умений и навыков, которые невозможно в полной мере получить в образовательных учреждениях.

Использование средств анимации, таких как персонажи, одетые в костюмы, соответствующие представляемой эпохе, позволит «оживить» музейную экспозицию. Сотрудники музея наглядно демонстрируют уклад жизни различных эпох и народов, знакомят посетителей музея с предметным миром прошлого, показывают, как человек осуществлял взаимодействие с этим миром, а также как ребенок – посетитель музея может приобщиться к этому миру.

При проведении интерактивных занятий на базе учреждений культуры важно создать комфортные условия обучения, при которых ребенок будет чувствовать свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что позволит сделать эффективным процесс культурной адаптации детей мигрантов. Использование современных форм работы с детьми мигрантами на базе учреждений культуры (интерактивные занятия и экскурсии, интерактивная музейная экспозиция с использованием информационных технологий) позволит рассматривать музей уже как форму интеграции и адаптации детей мигрантов.

Комплексная интерактивная программа духовно-нравственной и культурной интеграции детей мигрантов может реализовываться для

всех заинтересованных образовательных учреждений на базе Муниципального бюджетного учреждения культуры «Тверской городской музейно-выставочный центр» (далее ТГМВЦ). Данная программа будет реализовываться в рамках программы по учебной дисциплине «Окружающий мир», реализуемой в соответствии с ФГОС. Школьники и воспитанники дошкольных образовательных учреждений будут вывозиться в ТГМВЦ, где с ними на высоком профессиональном уровне проведут интерактивные занятия, которые расширят кругозор по историко-культурным темам, изучаемым в рамках программы «Окружающий мир». Прочитанное детьми в учебнике, услышанное на уроке от учителя «оживет» в ТГМВЦ и станет понятнее и ближе. Поделки, созданные своими руками на мастер-классах, будут служить дома напоминанием о хорошо проведенном времени в музее, дадут представление родителям о возможностях подобного досуга. Программа предполагает совместное посещение мероприятий целым классом, где через общение и совместное творчество все дети приобщаются к традициям, обычаям и культуре народов Российской Федерации.

Также в реализации интерактивной программы будут задействованы: ГБУК «Тверской государственный объединенный музей», ГБУК «Тверской академический театр драмы», ГБУК ТО «Дом народного творчества», ГКУК «ТОСБС им. М.И. Суворова», ГБУК ТОЦДСЧ им. А.С. Пушкина, ТБУК «Тверская областная картинная галерея».

Отличительной особенностью данной программы является ее инновационность, интерактивность, комплексность в решении проблемы, что позволяет не только адаптировать детей мигрантов в социум принимающей страны, но и развивать их личностный потенциал. Важно отметить, что, хотя программа и нацелена на детей мигрантов, но они отдельно не выделяются из среды одноклассников.

Результатом реализации данной программы будет эффективная профилактика терроризма и экстремизма, укрепление межнациональных отношений. Ребенок, понявший и принявший культуру народов РФ, быстрей адаптируется и, как следствие, будет более успешным и счастливым. Государство и общество получат гражданина, который будет любить свою новую Родину, уважать ее культуру, традиции и обычаи.

Реализация данной программы приведет к следующим педагогическим и социокультурным эффектам: удовлетворению интересов родителей, учителей, детей, национальных диаспор в реализации программы по духовно-нравственной и культурной интеграции детей мигрантов; повышению культурного уровня детей мигрантов через приобщение к общекультурным ценностям народов России; повышению уровня интегрированности детей мигрантов в социум, как следствие – повышение самооценки, успешности и самореализации ребенка; снижению уровня межнациональной напряженности в дошкольных и школьных учреждениях.

Список литературы

1. О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 гг.: Указ Президента РФ от 31 октября 2018 г. № 622 // Собрание законодательства РФ. 2018 г. № 45. Ст. 6917.
2. Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства: Указ Президента РФ от 29 мая 2017 г. № 240 // Собрание законодательства РФ. 5 июня 2017 г. № 23. Ст. 330.
3. Мигранты – самые благодарные ученики, подтвердило исследование в школах. URL: https://www.miloserdie.ru/article/malenkie-negrazhdane-chto-my-znaem-o-detyah-migrantah-kotorye-hodyat-v-rossijskie/ (дата обращения: 15.12.2018).
4. Тверьстат. URL: http://tverstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tverstat/resources (дата обращения: 15.01.2019).

THE PROSPECTS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE COMPREHENSIVE INTERACTIVE PROGRAM OF SPIRITUAL-MORAL AND CULTURAL INTEGRATION OF MIGRANT CHILDREN ON THE BASIS OF ESTABLISHMENTS OF CULTURE OF TVER REGION

V.V. Kopylov[1], O. A.Kopylova[2], E.V. Orlova[3]

[1]Tver branch of Moscow State University Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikotya, Tver
[2]The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, of the city of Tver
[3]Tver State United Museum

The article deals with the problems of the implementation of the constitutional guarantee of the general availability of basic general education for migrant children. The features of the integration of migrant children into society are investigated. As one of the effective options, the possibility of attracting cultural institutions: museums, exhibition halls and libraries to the educational process in the framework of the Open World academic discipline is being explored. Expected effects from the implementation of the program for the spiritual, moral and cultural integration of migrant children are considered.
Keywords: *constitutional guarantee of general accessibility of basic general education, spiritual, moral and cultural integration of migrant children, cultural institutions, interactive program, «World around» academic discipline.*

Об авторах:

КОПЫЛОВ Виталий Викторович – кандидат юридических наук, профессор кафедры тактико-специальной, огневой и физической подготовки, Тверской филиал Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя (170040, г. Тверь, ул. Кривичская, 12), e-mail: kopylov_70@inbox.ru

КОПЫЛОВА Ольга Александровна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Тверской филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (170001, г. Тверь, ул. Вагжанова, 7), e-mail: okane.tver@mail.ru

ОРЛОВА Елена Викторовна – заведующий исторического отдела ГБОУ культуры Тверской области «Тверской государственный объединенный музей» (170100, г. Тверь, ул. Советская, 5), e-mail: orlovatvgu@mail.ru

УДК 371.335.7: 5

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ УЧЕБНЫЕ ЭКСКУРСИИ В ЕСТЕСТВОЗНАНИИ

Т.Н. Попова[1], А.С. Прудкий[1,2]

[1]Керченский государственный морской технологический университет»
[2]Московский педагогический государственный университет,
Институт физики, технологии и информационных систем

Рассмотрены компоненты содержания обучения физике, астрономии, химии, биологии, географии, определяющие их межпредметность и, соответственно, целесообразность интеграции естественнонаучных дисциплин. Обосновано, что интеграция естественных предметов и их межпредметность наглядно проявляются при проведении межпредметных экскурсий и использовании экскурсионного материала в дальнейшем процессе обучения. На основе раскрытия учебных, межпредметных, мировоззренческих, профориентационных функций и значимости межпредметных экскурсий в учебном процессе уточнено понятие «межпредметная экскурсия». Рассмотрена методика организации и проведения учебной межпредметной экскурсии в естествознании.

Ключевые слова: *естествознание, обучение физике, обучение естественнонаучным дисциплинам, межпредметная учебная экскурсия, методика проведения межпредметной экскурсии.*

Естественнонаучные знания как научные знания вообще – это элементы культуры. Естественные науки обогащают человека, его культуру, знания и мировоззрение, способствуя его развитию. Признание обществом и педагогами важной культурно-научной функции естественных знаний, их роли в жизни человека логически приводит к образовательной интеграции естественных дисциплин.

Учитывая характерные черты физики, астрономии, химии, биологии, географии, связанные с методологией и методикой обучения и направленные на достижение школьниками личностных, предметных и метапредметных результатов их изучения, а также на формирование профессионального самоопределения будущих граждан, видятся целесообразными современные тенденции интеграции естественных предметов в одну дисциплину.

Во-первых, значение естественных предметов в процессе *формирования культурно-научного мировоззрения* учащихся бесспорно и обеспечивается становлением у школьников целостной картины мира; глубоким усвоением научных знаний, систематизацией и обобщением знаний о природе, об отношениях человека и природы, человека и общества на основе раскрытия главных идей естественных наук; осознанием учащимися значения эволюции естественнонаучной картины

мира и понимания человеком своего места во Вселенной. С точки зрения функции формирования культурно-научного мировоззрения естественные дисциплины имеют общие образовательные черты.

Во-вторых, безусловной реальностью является и *межпредметность естественных наук*, которая выявляется при изучении смежных тем. Именно в рамках их границ возникли физическая химия, биофизика и биохимия, физическая география и т. п. Межпредметность привела к появлению такой технологии обучения, как бинарный урок (урок обобщения знаний) – нестандартная форма обучения, где реализуются межпредметные связи. Бинарный урок ведут учителя разных дисциплин, превращая познавательную деятельность учащихся в творческий процесс изучения какой-либо проблемы на стыке двух наук. Например, «Электролиз» (физика и химия), «Физические условия формирования климатических особенностей местности» (физика и география), «Биофизические явления в кровеносной системе человека» (биология и физика), «Ориентирование в море с помощью небесных светил» (география, физика и астрономия) и т. д.

В-третьих, анализ философских, методологических, научных, дидактических источников и исторический анализ развития культуры, науки и техники обнаруживают *диалектику соотношения элементов культурно-исторической составляющей естественных наук* в образовании, содержании обучения физике, астрономии, химии, биологии, географии и соответствующий *социокультурный контекст* их основных элементов: 1) *основа научной теории* – история наблюдений и воспроизведения явлений природы в фундаментальных исследованиях, анализ и обобщение накопленных знаний, эмпирические законы, конструктивные элементы, понятия и положения, идеализированные модели, понятийный аппарат – терминология, фундаментальные величины, единицы измерения; 2) *логико-математический базис* – символика обозначений величин, математические взаимосвязи между величинами и другими теориями; 3) *ядро теории* – основополагающие принципы теории, общие законы и соответствующие им уравнения, фундаментальные константы, законы сохранения; 4) *научное и практическое (техническое) наследие теории* – система научных знаний, их использование в процессе развития техники, технологий, производства; 5) *культурно-историческое наследие теории* – история становления естественных наук, взаимосвязь истории развития научных исследований и культуры, истории жизнедеятельности выдающихся ученых-естествоиспытателей, инженеров, путешественников и установление исторического значения их деятельности на развитие эпох их жизнедеятельности и современности; 6) *культурно-научное наследие* выдающихся ученых-естествоиспытателей, инженеров, путешественников.

В-четвертых, исследования культурно-исторического значения развития естественнонаучных знаний показывают, что в современной школе *содержание курса* физики, астрономии, химии, биологии, географии *основывается именно на научных и культурно-исторических компонентах*, в которые в полной мере входят социокультурная и культурно-историческая составляющие: система знаний о культуре, природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности; система общих интеллектуальных и практических навыков и умений, которые являются основой разнообразия сфер деятельности человека; опыт творческой деятельности, ее основные черты, которые были накоплены человечеством в процессе общественного, культурного и научного развития; опыт эмоционально-ценностного, экокультурного отношения к природе и друг к другу.

В-пятых, научная и культурно-историческая многогранность содержания естественнонаучного образования дает возможность выделить *общие компоненты содержания обучения:* теоретический, естественнонаучный, экспериментальный, практический, политехнический и прикладной, технологический, культурно-исторический, профориентационный. Все компоненты в равной степени выполняют определенные функции и задачи, они взаимосвязаны и взаимозависимы. Невозможно выделить из целостной системы содержания обучения одну главную составляющую без учета важных и необходимых связей с другими и не менее важными компонентами.

Выявленное существование общего в содержании обучения физике, астрономии, химии, биологии, географии, их межпредметность, а также знаниевая, познавательная, методологическая, социокультурная, экокультурная, формирующая мировоззрение и другие образовательные функции являются основой методологической и методической целесообразности *интеграции естественнонаучных дисциплин,* что ярко проявляется при проведении *межпредметных экскурсий*.

Современные учителя, ученики и их родители понимают учебное, воспитательное и развивающее значение экскурсий, потому что любая экскурсия является продолжением образовательного процесса, организованного школой. Экскурсионное занятие выгодно отличается от остальных типов уроков наглядной иллюстрацией памятников материальной и духовной культуры, взаимосвязи научных открытий с их практическим применением в технике и технологиях на протяжении многолетней истории родного края, страны, мира. В этом аспекте теоретическое обоснование и практическое внедрение в учебно-воспитательный процесс межпредметных экскурсий являются актуальными в теории и методике обучения физике и другим естественным дисциплинам.

Представляется необходимым уточнение понятия

«межпредметная экскурсия» на основе раскрытия ее учебного, профориентационного, мировоззренческого потенциала и значимости для дальнейшего обучения; рассмотрение методики организации и проведения учебной межпредметной экскурсии в естествознании.

Методисты и учителя (К.В. Альбин, Н.С. Белый, А.Р. Биряльцев, А.И. Бугаев, Н.Е. Важевская, А.А. Власова, С.У. Гончаренко, А.С. Енохович, Н.Н. Ермилова, С.Е. Каменецкий, А.И. Караваев, О.И. Лагутенко, И.Я. Ланина, Н.С. Пурышева, М.И. Розенберг, Л.И. Резников, Ф.М. Реснянский, А.В. Сергеев, А.Н. Склянкин, А.Н. Соколова, А.В. Усова, И.П. Шидлович, Е.Э. Эвенчик, А.Н. Яворский, и др.) в своих работах уделяют много внимания разнообразным экскурсионным занятиям и методам их проведения. Для исследователей уроки-экскурсии – это один из методов формирования рациональных приемов умственной деятельности и активизации личностного оценивания учащимися усвоенных знаний; форма организации учебно-познавательной работы, позволяющая наблюдать и изучать физические предметы, процессы и явления в естественных условиях; эффективное средство профориентации.

Функциональное разнообразие экскурсионного занятия делает его гармоничным и гибким, что особенно ярко проявляется при проведении межпредметных экскурсий, на которых акцентировали внимание А.И. Павленко, Т.Н. Попова. Они предложили учителям использовать полученные на экскурсиях научные знания и информацию, раскрывающую межпредметные связи и взаимодействия, на различных этапах изучения естественных дисциплин.

Следует отметить ценностно-эмоциональное и мировоззренческое значение межпредметных экскурсий. По Р.М. Щербакову, личностные склонности, способности, интересы учащихся, их ценностные ориентации имеют существенное влияние на формирование мировоззрения учащихся, становление и развитие личностной системы ценностей с оглядкой на будущую самостоятельную деятельность [1, с. 75]. На межпредметных экскурсиях формируются личные позиции школьников в отношении процесса приобретения опыта ценностных связей с окружающим миром. Закладываются основы *культурно-научного мировоззрения* – системы личностных взглядов учащихся, их восприятия научных знаний как части культурного опыта человечества, осознанного эмоционально-ценностного отношения к социокультурным явлениям современности, использованию научного знания в различных отраслях человеческой деятельности.

Показателем уровня сформированности культурно-научного мировоззрения и одновременно «...резервом его совершенствования <...> является соответствующий стиль мышления» [2, с. 11], характеризующий индивидуальное миропонимание через способность личности к самостоятельному познанию окружающего мира, его

сохранению и улучшению условий жизнедеятельности. Последний факт, в свою очередь, является показателем уровня профессионального самоопределения школьников.

В работе [3, с. 234–239] показано, что межпредметные экскурсии знакомят учеников с современными историческими материальными и культурными памятниками региональной, национальной и мировой значимости, показывают их связь с развитием общества, культуры, техники, технологий. Если памятники культуры раскрывают диалектику и социокультурное значение культурно-научного развития общества, то знакомство с примерами взаимосвязи науки и техники обуславливает научно-мировоззренческое и профориентационное значение межпредметных экскурсий. После проведения межпредметных экскурсий учителя имеют возможность направить познавательную деятельность учащихся на дальнейшее самостоятельное изучение особенностей различных профессий, что станет началом формирования профессионального самоопределения школьников.

Межпредметные экскурсии наглядно демонстрируют учащимся органическую связь различных учебных предметов (физика, астрономия, химия, математика, география, биология и т. д.), национальных и межнациональных традиций с историей конкретного региона, раскрывая органичность межпредметных связей и значение их использования в развитии науки, технической культуры, жизни.

Учебные цели межпредметных экскурсий определяют политехнический, экологический, поликультурный и т. д. характер объектов посещения и их социокультурное значение. Практически выполняя *учебные* (научно-познавательную, научно-культурную), *воспитательные* (мотивационно-формирующую, организации досуга учащихся и внеклассной работы) и *развивающие* (мировоззренческую, культурно-информационную, социокультурную, профориентационную) *функции,* межпредметные экскурсии являются наиболее эффективными с точки зрения их влияния на результативность обучения. Таким образом, межпредметные экскурсии способствуют достижению личностных, предметных и метапредметных результатов школьников. Учащиеся не только воспринимают материал научной, культурно-исторической и профориентационной направленности, с которым знакомятся во время экскурсии, но и учатся его анализировать, систематизировать, обобщать, определять значение науки и культуры в эволюционном процессе, устанавливать межпредметные связи и использовать полученные знания в своей жизни, что также является одним из результатов обучения.

Значимость межпредметных экскурсий в учебном процессе определяется их естественнонаучным и культурно-историческим содержанием, которое предполагает дальнейшее образовательное развитие и прикладное использование и раскрывается *в научном значении*

(знания о явлениях, законы, формулы и их выводы, которые описывают и уже существуют в «готовом, неизменном виде») [4, с. 17]; *в практическом значении* (научные знания конвертируются в умения и навыки их использования в различных видах учебно-познавательной деятельности: решение задач, постановка и выполнение экспериментов и лабораторных работ, работа с картами, собирательство биологического материала и создание гербария и т. п.); *в прикладном значении* (иллюстрация использования законов науки в развитии техники, естествознания, культуры, их направленность на улучшение условий жизни человека); *в творческом смысле* (одновременно с получением научных знаний проходит процесс приобретения творческого опыта; учитель отказывается от традиционных методов обучения и привлекает учеников к нестандартным видам учебно-познавательной и поисковой деятельности; развивается интерес и привлекается внимание школьников к культурно-исторической, научной и профориентационной информации, формируется отношение учащихся к результатам самостоятельной творческой деятельности); *в культурном значении* (межпредметное экскурсионное занятие направлено на формирование «... потребностей, интересов, ценностей <...> с осознанием» [1, с. 31] культурно-исторической значимости полученных знаний; научные знания понимаются как феномен культуры на основе научного материала, который «...позволяет выявлять ценности именно научного знания») [там же, с. 33]; *в эмоциональном смысле* (приобретение эмоционально-ценностного опыта, что является «... следствием переживаний и осознания личностно значимых» [5, с. 18] научных и социокультурных знаний, фактов, событий; с ними учащиеся знакомятся на экскурсии в общении с экскурсоводом, учителем, соучениками, различными информационными источниками); *в профориентационном аспекте* (ознакомление с разнообразными профессиями, специальностями, показывающими необходимость естественнонаучных знаний, их межпредметность в процессе осуществления различных видов деятельности, что способствует формированию профессионального самоопределения школьников, подтверждению или отрицанию их профессиональных предпочтений).

В связи с вышеизложенным мы уточняем понятие *межпредметной экскурсии* как методически продуманной совокупности способов, форм и средств ознакомления учащихся с объектами материальной и духовной культуры человечества; использования полученной информации при изучении естественных дисциплин и выявления межпредметных связей и их значения; самостоятельной познавательной творческой деятельности школьников с целью достижения ими личностных, предметных, метапредметных результатов и профессионального самоопределения за пределами учебного заведения.

Место межпредметной экскурсии в учебно-воспитательном процессе устанавливается учителями естественных предметов в соответствии с ФГОС, учебными планами, планируемыми результатами обучения, материальными возможностями родителей. Немаловажно найти место межпредметной экскурсии при планировании внеклассной работы, направленной на помощь школьникам в достижении ими результатов обучения и формировании их профессионального самоопределения.

Анализ дидактических источников показывает на отсутствие в них методики проведения межпредметных экскурсий. Каждая отдельная межпредметная экскурсия представляет собой достаточно сложное учебное мероприятие, подготовка к которому является оригинальным «педагогическим явлением». На основе общиих методических особенностей, мы предлагаем следующую *методику организации и проведения учебной межпредметной экскурсии* (поэтапно).

1. Установление назначения конкретной межпредметной экскурсии (место в учебном процессе, результативность целей, образовательные, воспитательные, развивающие функции, задачи).

До сих пор не является выясненным, какое место в учебно-воспитательном процессе должны занимать вообще межпредметные экскурсии, а также их связь с конкретным изучаемым материалом. В то же самое время факт установления их значения в достижении результативности обучения и профессиональном самоопределении школьников не вызывает сомнений. В этом заключается их особенность: они имеют больше обобщающий, межпредметный и метапредметный (надпредметный) характер. Эта отличительная черта лежит в основе определения целей, образовательных, воспитательных, развивающих функций, задач и результатов экскурсии. Место межпредметной экскурсии в учебном процессе устанавливается преподавателем (преподавателями) естественных дисциплин соответственно учебным планам и планируемым результатам обучения.

2. Выбор экскурсионного маршрута, связанного с содержательной направленностью экскурсии. Современный потенциал туристического сервиса и техники дают возможности учителю организовывать межпредметные экскурсии по родному краю разнообразной маршрутной и познавательной направленности. В то же самое время учитель ограничен материальными возможностями родителей. Именно поэтому объекты посещения в аспекте их научного, межпредметного, культурно-исторического значения в истории родного края и профориентации должны быть наиболее актуальными, эффектными и соответствовать изучаемому материалу. Например, в больших городах – знаменитые памятники, музеи, галереи, предприятия, парки и т. д.; в регионах – исторические, архитектурные, природные

достопримечательности, местные предприятия и т. п.

Очевидно соответствие экскурсионного маршрута целям, функциям, задачам, результатам межпредметной экскурсии.

3. Изучение учителями маршрутных объектов посещения прежде всего связано с определением места информации об объекте в учебном процессе, его актуальности на данном этапе изучения различных предметов и выявлением межпредметности, профориентационного и культурно-научного значения. Поэтому целесообразной будет информация по проявлению и использованию природных явлений и научных законов, которые их объясняют и которые уже изучены. С другой стороны, интересным для школьников оказывается материал культурно-исторической направленности, предшествующий естественнонаучной информации и демонстрирующий взаимосвязь науки и техники с культурно-историческим развитием общества.

Отдельно учителям следует выделить профориентационную составляющую озвученных для школьников сведений. Здесь методически правильным будет учет возрастных психолого-педагогических особенностей школьников (что интересно в 7–8-х классах, может не заинтересовать учащихся 9, 10, 11-х классов с более высоким уровнем профессионального самоопределения). На этом этапе подготовки к экскурсии необходимо определить и объем информации, которая будет озвучиваться, соотносительно со временем внимания и сосредоточенности, присущим конкретному возрасту школьников.

4. Подготовка вопросов к учащимся о наблюдаемых явлениях, памятниках, особенностях объектов экскурсионного посещения.

5. Планирование использования полученных на экскурсии знаний в ходе дальнейшего изучения физики, астрономии, химии, биологии, географии.

6. Предварительная беседа перед экскурсией проводится со школьниками для ознакомления с планом экскурсии, правилами поведения и техникой безопасности. Следующий этап предварительной беседы – актуализация предметных и межпредметных знаний о природных явлениях, которые будут наблюдаться во время экскурсии, законах, их описывающих, возможностях их применения человеком.

7. Выбор методов проведения экскурсий и дальнейшего использования полученных знаний (вербальные, наглядные, практические, эвристические).

8. Подготовка общих и индивидуальных заданий для учащихся по экскурсионной информации, связанной с увиденными на экскурсии историческими, архитектурными и природными достопримечательностями, предприятием и т. п. по выявлению межпредметных связей и областей их использования, выполнению проекта или эксперимента, составлению и решению задач, созданию нарративный композиции, выполнению реферативного задания или профессионального обозрения, работе с картами, сбору материала для гербария и т. п.

9. Подведение итогов экскурсионного занятия, включающее презентацию выполненных школьниками заданий. Эффективность любой учебной экскурсии обеспечивается активностью учащихся в процессе усвоения и осознания полученной информации, их способностями к дальнейшей работе с ней и самостоятельному дальнейшему исследованию поставленных перед ними проблем.

10. Последующее использование полученной информации в ходе изучения естественнонаучных дисциплин.

Организация и проведение учебных межпредметных экскурсий предъявляет к учителям физики, астрономии, химии, биологии, географии определенные требования к знаниям, умениям, эрудиции, педагогической деятельности: систематически заниматься самообразованием, изучать последние достижения методологии науки, дидактики, педагогики (в т. ч. и экологической педагогики), методик обучения естественнонаучным дисциплинам; накапливать, систематизировать естественнонаучный материал, знания культурологии, этнографии, синтезировать и внедрять дополнительный материал; уметь проводить интеграцию естественнонаучных знаний и реализовывать на уроках межтемные и межпредметные связи на основе примеров регионального, национального, европейского, мирового развития культуры, науки, образования; прививать ученикам любовь к родному краю, государству, народу.

Таким образом, выявленное существование общего в содержании обучения физике, астрономии, химии, биологии, географии, их межпредметность, а также знаниевая, познавательная, методологическая, социокультурная, мировоззренческая и другие образовательные функции являются основой методологической и методической целесообразности интеграции естественнонаучных дисциплин.

Интеграция естественнонаучных предметов наглядно проявляется при проведении межпредметных экскурсий и обусловливает непрерывность получения учащимися знаний естественнонаучной, культурно-исторической и профориентационной направленности, их неразрывность, единство, систематизацию и обобщение.

В ходе межпредметной экскурсии проходит процесс восприятия естественнонаучных знаний как части культурного опыта человечества, осознания социокультурного значения использования научных знаний в различных отраслях человеческой деятельности и будущей профессии. В этом смысле межпредметные экскурсии как форма организации учебного процесса и внеклассной работы являются наиболее эффективными инструментами формирования культурно-научного мировоззрения учащихся и их профессионального самоопределения.

Дефиниция «межпредметная экскурсия» и методика ее организации и проведения, рассмотренные нами, не являются окончательными и предлагаются для дальнейшего обсуждения и уточнения.

Список литературы

1. Щербаков Р.Н. Теоретические основы формирования у учащихся гуманистических ценностей (на материале обучения физике): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 417 с.
2. Голин Г.М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. 127 с.
3. Попова Т.М. Методологічні і дидактичні засади реалізації культурно-історичної компоненти освітньої галузі «Природознавство»: монографія. Керч: РВВ КДМТУ, 2010. 325 с.
4. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2008. 256 с.
5. Спиркин А.Г. Философия: учебник. М.: Гардарики, 1999. 816 с.

INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL EXCURSIONS IN NATURAL SCIENCE

T.N. Popova[1], A.S. Prudkii[2]

[1]Federal State Budget Educational Institution of the High Education «Kerch State Maritime Technological University», Kerch
[2]Technology and Information Systems, Federal State Budget Educational Institution of the High Education «Moscow State University of Education»

There are the components of the content of teaching physics, astronomy, chemistry, biology, and geography, determining their interdisciplinary nature and, accordingly, the expediency of integrating natural science disciplines, are considered in the article. It is substantiated that the integration of natural objects and their interdisciplinary objects are clearly manifested when conducting interdisciplinary excursions and using excursion material in the further learning process. On the basis ohe disclosure of educational, interdisciplinary, worldview, vocational guidance functions and the significance of interdisciplinary excursions in the educational process, the concept of «interdisciplinary excursion» is clarified in the paper. The method of organizing and conducting an interdisciplinary excursion in natural science is considered.

***Keywords**: natural science, teaching physics, training science disciplines, interdisciplinary educational excursions, methodology of conducting interdisciplinary excursion.*

Об авторах:

ПОПОВА Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математики, физики и информатики, ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет» (298309, респ. Крым, г. Керчь, ул. Орджоникидзе, 82), e-mail: ptn1311@yandex.ru

ПРУДКИЙ Александр Сергеевич – аспирант ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1); старший преподаватель кафедры математики, физики и информатики ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет (298309, респ. Крым, г. Керчь, ул. Орджоникидзе, 82), e-mail: alex_pruds@mail.ru

УДК 37.015.3

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ К ВЫПОЛНЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА» КАК РЕЗУЛЬТАТА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.В.Романько, И.И. Баженова

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт, филиал ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил

Проводится анализ понятия «готовность к деятельности» с психолого-педагогической точки зрения, рассмотрен состав детерминант в определении понятия, приведена функциональная структура понятия «готовность к выполнению индивидуального проекта». Опираясь на результаты анализа первоисточников, авторы разработали функциональную структуру понятия «готовность к выполнению индивидуального проекта по физике». С целью определения данной структуры в статье выделен и описан состав когнитивной, мотивационно-нравственной, интеллектуально-операционной, результативно-оценочной составляющей.

Ключевые слова: *готовность к деятельности, готовность к выполнению индивидуального проекта, Федеральный государственный образовательный стандарт, составляющие готовности школьников к выполнению индивидуального проекта: когнитивная, мотивационно-нравственная, интеллектуально-операционная, результативно-оценочная.*

На современном этапе развития российского школьного образования ответ на вопрос о готовности школьников к деятельности нуждается в переосмыслении с целью выявления оптимальных путей формирования состояния готовности, прежде всего, к проектной деятельности. Решение этой проблемы связано с успешной реализацией новых ФГОС, в контексте требований которых каждый современный ученик должен быть готов к выполнению индивидуального проекта, что, в свою очередь, вызывает необходимость анализа данного понятия.

Известно, что наличие определенного внутреннего состояния, мобилизующего к действию, является источником любой человеческой активности. Проблема подготовки к трудовой, учебной, спортивной и любой другой деятельности интересовало человечество с древности. Однако само понятие «готовность к деятельности» как некоторого результата предшествующего процесса подготовки появилось в системе научного знания сравнительно недавно. Так, например, изучение проблемы готовности человека к трудовой и профессиональной деятельности приобрело форму научного исследования лишь во второй половине XX в., когда необходимость научной организации труда считались ключом прогресса и основой повышения производительности труда.

Различным аспектам готовности как личностного отношения к деятельности в психолого-педагогической литературе уделено значительное внимание. Вопросами развития готовности к деятельности занимались такие ученые, как: Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, Р.Б. Богдашевский, А.А. Деркач, В.Н. Дружинина, М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Ф.И. Иващенко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломенский, А.Т. Короткевич, Е.Т. Конюхова, Н.И. Конюхов, М.А. Котик, И.Б. Котова, А.И. Кочетов, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Л.С. Нерсесян, К.К. Платонов, В.А. Пономаренко, А.И. Пуни, В.Н. Пушкин, Р.Д. Санжаева, В.А. Сластенин, А.А. Смирнов, Д.Н. Унадзе, Д.И. Фельдштейн, П.Р. Чамата О.И. Шишкина и другие исследователи.

На сегодняшний день в психолого-педагогической литературе можно выделить два основных подхода к определению сущности понятия «готовность к деятельности»:

1) готовность как психофизиологическая реакция (сложное психическое состояние, которое появляется у человека непосредственное перед деятельностью и зависит от характера предстоящей деятельности, от личностных свойств и качеств человека);

2) готовность как включение в деятельность (определяется конкретными умениями и внутренним состоянием индивида, которые позволяют успешно выполнять деятельность данного направления).

Наиболее соответствующим целям нашего исследования можно считать второй подход к определению понятия «готовности к деятельности». Данная позиция подтверждается анализом понятия «индивидуальный проект» в контексте ФГОС и этапов его реализации, которые напрямую связаны с формированием и развитием различных групп универсальных учебных действий школьников [2, с. 110 –113].

Рассмотрев и проанализировав существующие варианты трактовок понятия «готовность к деятельности», предложенные различными педагогами и психологами, мы выделили в их содержании детерминанты, раскрывающие смысл данного определения. Нами установлено, что в психолого-педагогической литературе трактовки понятия «готовность к деятельности» различаются как по содержанию, так и по степени обобщения [1; 3; 4; 5; 6]. Авторы выделяют различные детерминанты, раскрывающие и расширяющие смысл понятия, что свидетельствует об отсутствии единого понимания этого термина. Кроме того, можно заметить, что частота появления одинаковых детерминант в предложенных трактовках различна. Из результатов проделанного нами анализа следует, что в приведенных трактовках понятия «готовность к деятельности» наиболее часто используются детерминанты: знания, умения, навыки, качества личности, характеристика личности. Однако, не все эти детерминанты соответствуют выбранному нами в

исследовании второму подходу понимания готовности как включения в деятельность. Под «характеристикой личности» авторы понимают объединение устойчивых и постоянных свойств психики, что соответствует первому подходу к пониманию термина «готовности» как психофизической реакции. В то время как, под «личностными качествами» подразумевают вид социально-значимых компонентов, способствующих адаптации и успешности человека в обществе, что можно отнести как к первому, так и ко второму подходу. Второй же подход определяет готовность как включение в деятельность и основан на использовании детерминант: знания, умения, навыки, личностные качества. Выделенным словам-детерминантам и целям нашего исследования соответствуют трактовка понятия «готовность к деятельности» А.Е. Шейнблита [4, с.8].

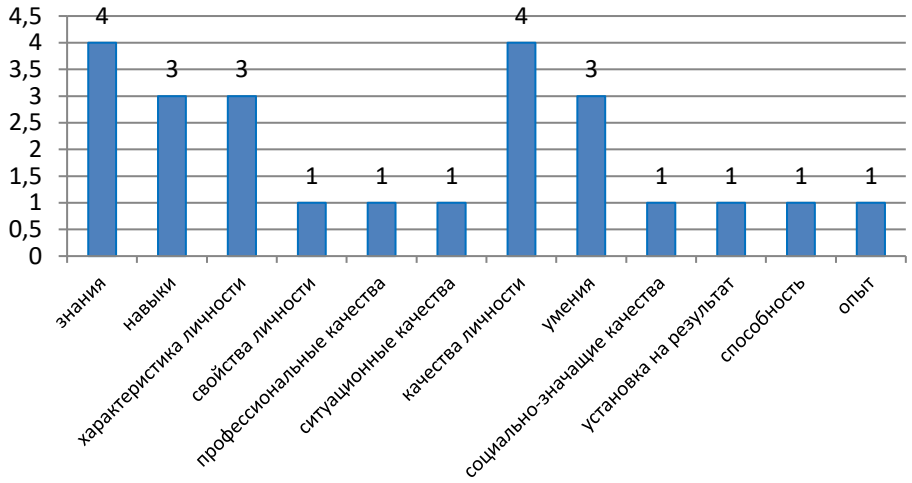


Рис.1. Частота повторений детерминант в трактовках понятия «готовность к деятельности».

В контексте новых ФГОС и проведенного нами анализа понятия можно констатировать, что *готовность к выполнению индивидуального проекта – это устойчивая интегративная характеристика личности, определяющаяся владением школьником системой универсальных учебных действий, необходимых для успешного выполнения всех этапов учебного исследования или учебного проекта.*

В ходе анализа трактовок понятия «готовность к деятельности», предложенных педагогами и психологами, мы обнаружили, что некоторые авторы, например, А.Г. Асмолов, А.В. Введенов, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, П.А. Рудик, Р.Д. Санжаева, Д.Н. Узнадзе, Н.К. Шеляховская, Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, Л.С. Несесян, А.И. Пуни объясняют «готовность» через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, что свидетельствует о сложном строении данного понятия.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что готовность к какой-либо деятельности является многоаспектным личностным образованием, содержащим в себе определенные составляющие в соответствии с теми видами действий, которыми должен владеть ученик. На основании результатов анализа представим функциональную структуру понятия «готовность школьников к выполнению индивидуального проекта».

Таблица 1

Функциональная структура понятия
«готовность к выполнению индивидуального проекта»

Структурные элементы понятия			
1. Когнитивная составляющая	2. Мотивационно-нравственная составляющая	3. Интеллектуально-операционная составляющая	4. Результативная составляющая
1.1.Способность самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать необходимую для выполнения индивидуального проекта текстовую, графическую информацию и цифровую информацию	2.1. Потребность в выполнении индивидуального проекта 2.2. Способность к волевому преодолению затруднительных ситуаций при выполнении индивидуального проекта 2.3. Способность к объективной к объективной самостоятельной оценке полученных в работе результатов 2.4. Толерантная позиция к мнению экспертов	3.1.Способность к выделению и формулированию проблемы 3.2.Умение выдвигать и обосновать гипотезу 3.3.Умение прогнозировать результат деятельности 3.4. Умение формулировать цель деятельности 3.5. Умение планировать свою деятельность 3.6. Способность к моделированию результата проекта, построению логических цепочек рассуждения 3.7. Способность к самостоятельному выполнению этапов созданного плана деятельности 3.8. Способность планировать учебное сотрудничество с учителем	4.1.Способность к контролю и коррекции своей деятельности по выполнению индивидуального проекта 4.2.Умение обосновать и представлять результаты индивидуального проекта 4.3.Умение полно и точно выражать свои мысли при выполнении индивидуального проекта и его защите

Таблица 2

Функциональная структура понятия «готовность к выполнению индивидуального проекта по физике»

Структурные элементы понятия			
1. Когнитивная составляющая	2. Мотивационно-нравственная составляющая	3. Интеллектуально-операционная составляющая	4.Результативная составляющая
1.1. Знание основ физической интерпретации природных явлений и процессов 1.2. Знание основ работы с физическим оборудованием, оценкой погрешности измерений и расчетов физических величин	2.1. Потребность в выполнении индивидуального проекта по физике 2.2. Способность к волевому преодолению затруднительных ситуаций при работе с физическим оборудованием, анализе полученных результатов при проведении учебного физического эксперимента 2.3. Способность планировать учебное сотрудничество с учителем физики и информатики	3.1. Способность к выделению и формулированию проблемы индивидуального проекта по физике 3.2. Умение выдвигать и обосновывать гипотезу индивидуального проекта по физике 3.3. Умение прогнозировать результат экспериментальной деятельности 3.4. Умение формулировать цель индивидуального проекта по физике 3.5. Умение планировать свою экспериментальную деятельность 3.6. Способность к моделированию результата индивидуального проекта по физике, построению логических цепочек рассуждения 3.7. Способность к самостоятельному выполнению этапов созданного плана индивидуального проекта по физике	4.1.Способность к контролю и коррекции своей деятельности по выполнению индивидуального проекта по физике 4.2.Умение обосновать и представлять результаты индивидуального проекта по физике с учетом имеющихся электронных ресурсов 4.3. Умение полно и точно выражать свои мысли при выполнении индивидуального проекта по физике и его защите

Учитывая все выше изложенное, мы считаем, что в контексте новых ФГОС для успешного выполнения индивидуального проекта у ученика должна быть сформирована «готовность к выполнению индивидуального проекта» в виде системы структурных элементов, позволяющих успешно реализовать деятельность в процессе реализации этапов индивидуального проекта. В табл. 2 представлено понятие «готовность к выполнению индивидуального проекта» в контексте процесса обучения физике в средней общеобразовательной школе.

Подводя итоги нашего исследования понятия «готовность к выполнению индивидуального проекта», можно выделить главные логические этапы нашей работы (рис.2).

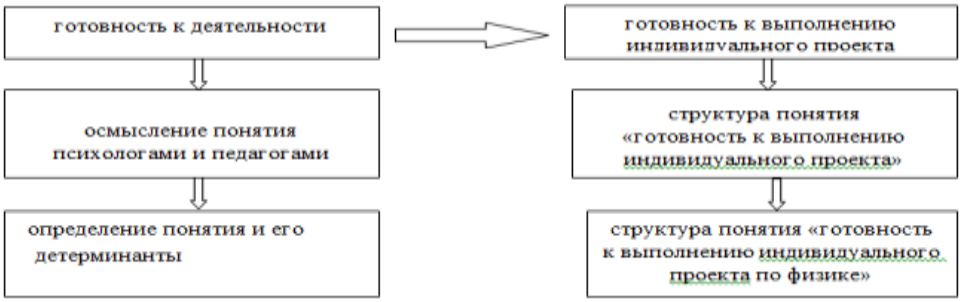


Рис.2. Этапы работы авторов по изучению понятия.

В заключении статьи остановимся на основных результатах нашей работы: 1) в статье приведены результаты систематизации и анализа психолого-педагогических подходов к определению понятия «готовность к деятельности», показана необходимость переосмысления данного понятия в рамках современных образовательных реалий; 2) на основании проведенного психолого-педагогического анализа и требований ФГОС предложена уточненная формулировка понятия «готовность к выполнению индивидуального проекта»; 3) предложена функциональная структура «готовности к выполнению индивидуального проекта», представленная в виде системы когнитивной, мотивационно-нравственной, интеллектуально-операционной и результативно-оценочной составляющих; 4) в соответствии с установленной структурой «готовности к выполнению индивидуального проекта» разработана функциональная структура «готовности к выполнению индивидуального проекта по физике».

Список литературы

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М.: Экономика, 1991. 415 с.
2. Баженова И.И., Романько Д.В. Выполнение индивидуального проекта как одно из современных требований к результатам образования школьников // Педагогическое образование в России. 2016. №8. С. 109–117.
3. Готская И.Б., Жучков В.М. Готовность к профессиональной педагогической

деятельности как результат функционирования образовательной программы // Наука и школа. 2001. № 5. С. 18–23.
4. Шейнблит А.Е. Педагогические условия формирования готовности студентов средних специальных учебных заведений к проектной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук. Калининград, 2000. 20 с.
5. Панчук Т.А. Формирование готовности к проектной деятельности студентов факультетов технологии и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук. Бийск, 2004. 185 с.
6. Конюхова Е.Т. Фактор готовности в формировании установки на успешность профессиональной деятельности // Материалы науч.-практ. конф. Новосибирск, 2002. С. 314–317.

ANALYSIS OF THE NOTION «READINESS FOR IMPLEMENTATION OF THE INDIVIDUAL PROJECT» AS A RESULT OF SCHOOL EDUCATION

D.V. Romanko[1,2], I.I. Bazhenova[2]

[1]Нижнетагильский горно-металлургический колледж им. Е.А. и М.Е. Черепановых
[2]Nizhny Tagil State Social and Pedagogical University

The article analyzes the concept of «readiness for activity» from a psychological and pedagogical point of view, discusses the composition of the determinants in the definition of the concept of various authors, and gives the functional structure of the concept «readiness for an individual project». Based on the results of the analysis of primary sources, the authors developed a functional structure of the concept of «readiness to carry out an individual project in physics». In order to determine this structure, the article highlighted and described the composition of the cognitive, motivational and moral, intellectual and operational, productive and evaluative component.
***Keywords**: readiness for activity, readiness for implementation of an individual project, Federal State Educational Standard, components of schoolchildren's readiness for implementation of an individual project: cognitive, motivational and moral, intellectual and operational, productive and evaluative.*

Об авторах:

РОМАНЬКО Данислав Васильевич – преподаватель, ГАОУ СПО Свердловской области «Нижнетагильский горно-металлургический колледж имени Е.А. и М.Е. Черепановых» (622034, г. Нижний Тагил, пр. Ленина, 38.), аспирант, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт, филиал ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57), e-mail: danvarom@mail.ru

БАЖЕНОВА Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественных наук и физико-математического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт, филиал ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», (622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57), e-mail: iro2330@yandex.ru

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

УДК 159.9: 331.1

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ, ЛИМИТИРУЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ПРИГОДНОСТЬ

А.А. Калашник

Санкт-Петербургский университет МВД России

Обсуждаются вопросы профессиональной психологической пригодности сотрудников органов внутренних дел к профессиональной деятельности, акцентируется внимание на параметрах, затрудняющих эффективное ее исполнение. В качестве таковых выступают свойства личности, ограничивающие (лимитирующие) возможности соответствия субъекта данной профессиональной сферы параметрам надежности, не позволяющие компенсировать недостаток развития тех или иных способностей, обеспечить качество, устойчивость и развитие субъекта труда.

Ключевые слова: *профессиональная психологическая пригодность, принятые кандидаты, непринятые кандидаты, личностные особенности, лимитирующие профессиональную психологическую пригодность кандидатов на службу в органы внутренних дел.*

Проблемы профессиональной психологической пригодности являются центральными в анализе особенностей субъекта труда во многих профессиональных сферах. Актуальность данной проблемы отражена в отечественных исследованиях и обсуждается с позиций системного подхода, где главной задачей выступает анализ и выявление «составляющих» профессиональной пригодности, установление процессов, состояний и свойств личности, обеспечивающих поддержание необходимого уровня профессиональной пригодности и механизмы ее компенсации [8, с. 14]. Наиболее остро проблемы профессиональной пригодности обнаруживаются в деятельности сотрудников органов внутренних дел, где компенсация лимитирующих свойств практически затруднена и чаще стоят задачи сохранения имеющегося потенциала для самореализации личности, актуализации ресурсного потенциала и сохранения параметров личностной и «аксиологической надежности» [5, с. 29]. Поэтому одним из важных этапов обеспечения эффективности и надежности деятельности сотрудников органов внутренних дел является реализация задач, направленных на анализ соответствия личных способностей кандидата требованиям должности, на которую он претендует. Данный подход позволяет установить уровень адекватности психофизиологических и психологических ресурсов характерным особенностям деятельности, определить направления изменения условий

организации деятельности и предложить возможные средства для мобилизации индивидуальных ресурсов субъекта труда [3; 7].

Правоохранительная деятельность относится к наиболее сложным видам трудовой деятельности, оказывающим значимое влияние на психофизические состояния и ценностное сознание личности [5]. Это связано с особенностями выполнения служебных обязанностей в особых условиях, значительными физическими, морально-нравственными и психологическими нагрузками. Существенным фактором, повышающим уровень напряженности, выступают условия взаимодействия с представителями криминальной среды. По данным причинам субъект этой профессиональной сферы вынужден работать на пределе психофизических возможностей, эксплуатируя имеющиеся энергетические и психологические ресурсы для обеспечения эффективности в деятельности [6].

При трудоустройстве в органы внутренних дел кандидаты проходят профессиональный психологический отбор, позволяющий определить степень соотношения индивидуальных особенностей личности кандидата требованиям оперативно-служебной деятельности. Комплексная оценка профессионально важных качеств и качеств, затрудняющих успешное выполнение оперативно-служебных задач, позволяет комиссии по профессиональному психологическому отбору принять решение о категории профессиональной психологической пригодности данного лица к службе в правоохранительных органах. При выявлении личностных особенностей, не позволяющих своевременно овладеть новыми профессиональными знаниями и компетенциями, а также успешно справляться с поставленными задачами не только в особых ситуациях, но и в обычных условиях службы, принимается решение об отказе данному кандидату в трудоустройстве на службу в органы внутренних дел.

В настоящее время период прохождения комплексного психологического отбора занимает значительное количество времени как у самого кандидата, так и у специалистов, занимающихся оценкой уровня развития личных и деловых качеств лица, поступающего на службу в правоохранительные органы, и выявлением факторов риска, препятствующих трудоустройству. Такая длительная процедура требует оптимизации, поскольку уже на этапе собеседования с кандидатом, поступающим на службу в органы внутренних дел, можно выявить факторы, препятствующие его трудоустройству. Для этого необходимо определить личностные особенности, которые характеризуют лиц, не пригодных для службы в правоохранительных органах. Выявление таких качеств позволит при первичном собеседовании с кандидатом принять решение о целесообразности прохождения им полного комплексного психологического обследования с целью изучения его личностных особенностей [9].

Для анализа возможностей использования предварительной беседы перед прохождением процедуры отбора нами были изучены

особенности, лимитирующие профессиональную психологическую пригодность кандидатов на службу в органы внутренних дел [4]. В соответствии с задачами дальнейшей подготовки диагностической беседы произведено сравнение диагностических показателей, принятых и не принятых на службу субъектов. В ходе исследования анализу подвергались данные математической статистики, полученные на основе батареи тестов, позволяющих наиболее полно оценить личностные особенности кандидата на службу и выявить свойства, лимитирующие возможность выполнения деятельности [1; 2]: для изучения мотивационной сферы использовался модифицированный опросник «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина; для оценки эмоционально-волевой сферы – опросник для оценки волевого самоконтроля А.Г. Зверкова и методика «Локус контроля» Е.Г. Ксенофонтовой; для описания характерологических особенностей личности – методика «Многомерный метод изучения личности» Ф.Б. Березина; для оценки особенностей интеллектуальной сферы – методика «Прогрессивные матрицы Дж. Равена», методика «Аналогии», методика «Словарь» и методика «Краткий ориентировочный тест»; для изучения правового самосознания кандидата на службу – методика изучения правосознания Л.А. Ясюковой.

Для математико-статистической обработки полученных данных применялся статистический метод – *t-кр*итерий Стьюдента [10], данные расчеты были проведены с помощью специализированного пакета компьютерных программ обработки данных SPSS-17 и программы Excel.

Анализу подвергались показатели свойств личности кандидатов на службу (n = 334) в УМВД России по Архангельской области в 2017–2018 годах, из них 257 человек в результате профессионального отбора были приняты на службу в ОВД и 77 человек – не приняты на службу. Предметом исследования являлись: личностные особенности, лимитирующие профессиональную психологическую пригодность кандидатов на службу в органы внутренних дел Российской Федерации.

В результате проведенного сравнительного анализа данных с помощью *t-кр*итерия Стьюдента (*t-кр*) выявлены статистически значимые различия между принятыми и не принятыми кандидатами на службу в УМВД России по Архангельской области.

Исследование мотивационной сферы личности позволило выявить статистически значимые различия между значениями показателей принятых и непринятых респондентов по шкале «потребность в интересной и полезной работе» опросника «Мотивационный профиль» (t-*кр* = –3,283; $p \leq 0{,}001$). Значимым мотивом, лимитирующим профессиональную психологическую пригодность кандидатов на службу в органы внутренних дел, выступает отсутствие важной потребности когнитивного и эстетического уровня иерархии потребностей. Для кандидатов, которым отказано в трудоустройстве при выборе трудовой

деятельности, свойственно ориентироваться на возможность удовлетворения личных интересов, а не общественных, что подразумевает под собой наличие утилитарно-корыстных целей поступления на службу, желание самоутвердиться, получение властных полномочий, стремление к обладанию оружием, желание найти защиту.

Для кандидатов, принятых на службу, характерен осмысленный выбор профессиональной деятельности, который имеет социально-положительную направленность, обусловленную потребностью в ощущении востребованности и полезности для общества.

Анализ лимитирующего профессиональную психологическую пригодность показателя шкалы «достоверности» (методика многомерного изучения личности Ф.Б. Березина) позволил установить значимые различия между значениями групп (t-$кр$ = 3,340; $p \leq 0,001$). Для лиц, которым отказано в трудоустройстве, свойственна чрезмерная фиксация на своих проблемах, трудностях, которая приводит к переживанию ими внутреннего напряжения, недовольства и дискомфорта. Характеристики неудовлетворенности указывают на наличие внутреннего конфликта у кандидата, связанного с расхождением притязаний и возможностей, осознание недостаточности способностей для реализации желаемого. Наличие такого внутреннего личностного конфликта является предпосылкой к формированию разочарования в выбранной профессиональной деятельности в силу отсутствия необходимых ресурсов для воплощения неадекватно завышенных намерений.

Для кандидатов, принятых на службу, характерным является стремление следовать общепринятым нормам поведения, отсутствие внутренней напряженности, но в то же время это может выступать и результатом стремления к сокрытию отрицательной симптоматики.

Это подтверждается результатами, полученными по шкале «коррекции» (методика многомерного изучения личности Ф.Б. Березина), установлены достоверные различия между значениями групп (t-$кр$ = –3,290; $p \leq 0,001$). Для кандидатов, не принятых на службу в органы внутренних дел, свойственно критичное отношение как к себе, так и к окружающим, что провоцирует внутреннюю неудовлетворенность, преувеличение и подчеркивание своих проблем и трудностей. Такое поведение является признаком глубокого личностного конфликта, негативное влияние которого на профессиональное становление будет сказываться в виде профессиональных деформаций личности.

Для принятых кандидатов характерным является следование общепризнанным социальным нормам, доброжелательность, благоразумие, осуществление контроля над эмоциями, умение находить правильную линию поведения, позволяющую адаптироваться к окружающей среде.

Третьим параметром, лимитирующим профессиональную психологическую пригодность кандидатов на службу в органы внутренних

дел, выступает «способность брать ответственность на себя». Это показывают статистически значимые различия между показателями групп, выявленные с помощью методики «Локус контроля» Е.Г. Ксенофонтовой (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение показателей локуса контроля
принятых и не принятых на службу кандидатов

Шкалы	Принятые кандидаты, M±σ	Не принятые кандидаты, M±σ	*t-кр*итерий Стьюдента, *t-кр*	Уровень значимости, *p*
Интернальность общая*	6,10 ± 1,62	5,39 ± 1,19	–3,552	0,000
Интернальность в профессиональной деятельности*	5,95 ± 1,62	5,48 ± 1,65	–2,217	0,027
Интернальность межличностного общения*	5,75 ± 1,84	5,06 ± 1,20	–3,064	0,002
Готовность к деятельности*	5,72 ± 1,32	5,23 ± 1,26	–2,896	0,004
Интернальность в семейных отношениях	5,16 ± 1,71	4,79 ± 1,07	–1,778	0,076
Интернальность здоровья	5,32 ± 1,40	5,03 ± 1,27	–1,643	0,101
Интернальность достижений	5,89 ± 1,58	5,71 ± 1,65	–0,852	0,395
Интернальность неудач	5,87 ± 1,47	5,53 ± 1,31	–1,794	0,074

*Статистически значимые различия при $p \leq 0,05$.

Статистически значимые различия между группами по шкале «интернальность общая» – *t-кр* = –3,552, $p \leq 0,001$ (Методика локус-контроля Е.Г. Ксенофонтовой) – позволяют констатировать, что для кандидатов, принятых на службу, свойственно брать ответственность за собственную жизнь на себя. В свою очередь, для кандидатов, не принятых на службу, характерно перекладывание ответственности за происходящие в их жизни события на внешние факторы, не зависящие от них. Для последних, как показывают данные по шкале «готовность к деятельности» (*t-кр* = –2,896; $p \leq 0,01$, методика «Локус-контроля» Е.Г. Ксенофонтовой), также характерно объяснение недостаточной эффективности собственной активности законами мироустройства, склонность к фаталистичности, которая выражается в отрицании смысла какой-либо активности, направленной на достижение жизненных целей. Выявленные личностные особенности проявляются как в разнообразных жизненных ситуациях, так и в межличностном общении. Об этом свидетельствуют данные по шкале «интернальность межличностного общения» (*t-кр* = –3,064; $p \leq 0,01$). Для непринятых кандидатов характерным является пассивность в коммуникации, зависимое поведение, нежелание брать на себя ответственность за складывающиеся отношения с окружающими людьми. В профессиональной деятельности, как показывают значения и различия по шкале «интернальность в

профессиональной деятельности» (*t-кр* = –2,217; $p \leq 0,05$), они менее склонны проявлять инициативу, брать на себя ответственность, а также испытывают затруднения в выполнении задач деятельности из-за недостаточного развития навыка качественного осуществления самостоятельной деятельности.

Существенно значимым лимитирующим свойством выступает показатель «несформированность правового самосознания» шкалы «правосознание». У кандидатов, не принятых на службу в органы внутренних дел, значения достоверно ниже (*t-кр* = –3,906; $p \leq 0,001$). Это проявляется в противоречивости и неполноценности правового сознания, отсутствии готовности придерживаться правовых норм как в профессиональной деятельности, так и в межличностных отношениях. Полученные статистически значимые различия по шкалам методики изучения правосознания Л.А. Ясюковой представленны в табл. 2.

Таблица 2

Сравнение показателей правосознания
принятых и не принятых на службу кандидатов

Шкалы	Принятые кандидаты, M ± σ	Непринятые кандидаты, M±σ	*t-кр*итерий Стьюдента, *t-кр*	Уровень значимости, *p*
Правосознание*	4,13 ± 1,34	3,43 ± 1,40	–3,906	0,000
Бытовая сфера*	6,40 ± 1,64	5,71 ± 1,95	–2,794	0,006
Деловая сфера*	5,38 ± 1,74	4,82 ± 1,64	–2,602	0,010
Гражданская сфера	6,02 ± 2,06	5,53 ± 2,05	–1,839	0,067
Правовые знания*	5,75 ± 1,60	5,14 ± 1,75	–2,734	0,007

*Статистически значимые различия при $p \leq 0,05$.

Как видно из значений, приведенных в таблице, статистически значимые различия обнаружены практически по всем шкалам. Кандидаты, которые не были приняты на службу в органы внутренних дел не обладали правовыми знаниями (t-кр = -2,734; p≤0,01), и это отражается на возможностях правового регулирования своего поведения как в бытовой сфере (*t-кр* = –2,794; $p \leq 0,01$), так и в деловой (*t-кр* = –2,602; $p \leq 0,01$). Для данной категории лиц более характерно в повседневном взаимодействии проявление непоследовательности и потенциальной конфликтности из-за непонимания морально-этических норм группы, невозможности принять систему ценностей, отличную от собственной. В профессионально-деловой направленности они более ориентированы на личные взаимоотношения, присутствует склонность действовать в обход предписанных правил, трудового законодательства.

При анализе особенностей интеллектуальной сферы выявлены значимые различия между показателями групп. Как видно из табл. 3, кандидаты, принятые на службу в органы внутренних дел, обладают более высоким уровнем интеллектуального развития, широким кругозором, познавательной активностью, что способствует усвоению

новых знаний, действий. Они готовы к сложным формам деятельности, которые необходимы для овладения выбранной профессиональной специальностью, а также обладают более высокой скоростью обработки поступающей вербальной информации и принятия окончательного решения.

Таблица 3

Сравнение показателей интеллектуальной сферы личности принятых и не принятых на службу кандидатов

Шкалы	Принятые кандидаты, M±σ	Непринятые кандидаты, M±σ	*t-кр*итерий Стьюдента, *T-кр*	Уровень значимости, *p*
Методика «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»				
Продуктивность*	6,53 ± 2,13	5,38 ± 2,30	–3,922	0,000
Скорость	3,66 ± 0,60	3,61 ± 0,65	–0,594	0,553
Точность*	8,38 ± 1,81	7,21 ± 2,54	–3,777	0,000
Методика «Краткий ориентировочный тест»				
Продуктивность*	7,13 ± 1,71	6,12 ± 1,86	–4,474	0,000
Скорость*	6,30 ± 1,35	5,82 ± 1,33	–2,741	0,006
Точность*	7,47 ± 1,94	6,70 ± 2,29	–2,684	0,008
Эффективность*	7,18 ± 1,90	6,09 ± 2,19	–3,954	0,000
Методика «Аналогии»				
Продуктивность*	5,37 ± 2,04	4,70 ± 1,88	–2,550	0,011
Скорость*	5,89 ± 1,61	5,34 ± 1,80	–2,411	0,018
Точность	5,91 ± 1,93	5,66 ± 2,00	–0,979	0,330
Эффективность*	5,81 ± 2,10	5,21 ± 2,01	–2,223	0,027
Методика «Словарь»				
Продуктивность*	4,81± 2,10	3,82 ± 2,08	–3,659	0,000
Скорость*	4,57 ± 1,80	4,05 ± 1,75	–2,233	0,026
Точность*	5,75 ± 1,84	5,13 ± 2,31	–2,174	0,032
Эффективность*	5,64 ± 1,82	4,83 ± 1,98	–3,215	0,002

*Статистически значимые различия при $p \leq 0,05$.

В свою очередь, кандидаты, которым отказано в трудоустройстве, характеризуются более узким кругозором, сниженной познавательной активностью, медленным темпом обработки вербальной информации и принятием окончательного решения, что не только затрудняет своевременное усвоение новых знаний, действий, сложных форм деятельности, но и полностью препятствует закреплению нового жизненного опыта.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Личностные особенности, лимитирующие профессиональную психологическую пригодность кандидатов на службу в органы внутренних дел, выявлены в каждой исследуемой сфере личности: мотивационной, эмоционально-волевой, характерологической, интеллектуальной и нравственно-правовой, что позволяет предположить наличие определенной целостной когнитивно-репрезентативной системы свойств, отражающей профессиональную непригодность.

2. Результаты эмпирического исследования показали, что

лимитирующими свойствами мотивационной сферы выступают гедонистические мотивы, ориентирующие личность на удовлетворение личных интересов в ущерб общественным: утилитарно-корыстные цели поступления на службу, желание самоутвердиться, стремление к получению властных полномочий, обладанию оружием, желание найти защиту.

3. Сравнительный анализ индивидуально-психологических особенностей личности принятых и не принятых на службу кандидатов позволил выделить в качестве лимитирующего фактора наличие неосознаваемого внутриличностного конфликта, который является предпосылкой к формированию негативного отношения к профессии, личных разочарований кандидата в выбранной профессиональной деятельности в связи с отсутствием необходимых психологических ресурсов.

4. Лимитирующие свойства эмоционально-волевой сферы представлены в эмоциональной незрелости кандидата, склонности к фаталистичности, которая проявляется в отрицании смысла какой-либо активности, направленной на достижение жизненных целей, нежелании брать на себя ответственность, что не позволяет своевременно и успешно выполнять оперативно-служебные задачи не только в привычных, но и в особых условиях.

5. В нравственно-правовой сфере лимитирующим свойством при определении профессиональной психологической пригодности кандидата на службу выступает недостаточная сформированность правосознания, проявляющаяся в противоречивости и неполноценности, а также в отсутствии готовности придерживаться правовых норм как в профессиональной деятельности, так и межличностных отношениях. Это свидетельствует о непоследовательности и потенциальной конфликтности при взаимодействии, возникающих из-за неспособности принять иную систему ценностей, склонности действовать в обход предписанным правилам, трудовому законодательству в профессиональной сфере.

6. В интеллектуальной сфере личности кандидата лимитирующими свойствами при приеме на службу в правоохранительные органы выступают сниженная познавательная активность, медленный темп обработки вербальной информации и принятия окончательного решения, поскольку данные качества затрудняют своевременное усвоение новых знаний, действий, сложных форм деятельности и препятствуют закреплению нового жизненного опыта.

Таким образом, выявление личностных особенностей, которые лимитируют профессиональную психологическую пригодность кандидата на службу в органы внутренних дел, и отказ в трудоустройстве на службу на начальном этапе позволит повысить качество и надежность профессионального отбора. Сэкономленное время, предусмотренное для дальнейшего прохождения данным кандидатом комплексного психологического обследования, будет направлено на более тщательное

изучение личностных особенностей кандидатов, которые могут быть приняты на службу, и обеспечение их психологического сопровождения в период адаптации к новой профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультипсихометр»: метод. рук. Ч. I. М., 2013. С. 7–25.
2. Аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультипсихометр»: метод. рук. Ч. II. М., 2013. С. 16–31.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
4. Гончарова Н.А., Калашник А.А. Лимитирующие свойства личности как объект психологического анализа, при профессиональном психологическом отборе // Вестн. СПб. ун-та МВД России. 2017. № 1 (73). С. 206–209.
5. Гончарова Н.А., Костылева И.В. Психологические особенности аксиологической надежности сотрудников органов внутренних дел на различных стадиях профессиогенеза [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. Т. 8. № 3. С. 25–33.
6. Гончарова Н.А. Механизмы профессионального дизонтогенеза и профессиональные деформации личности // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-4. С. 309–315.
7. Дружилов С.А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: монография. Воронеж: Научная книга, 2010. 240 с.
8. Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход под ред. В.А. Бодрова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 390 с.
9. Психолого-педагогические основы профессионального становления специалистов – сотрудников органов внутренних дел: метод. пособие. М.: ЦОКР МВД России, 2005. 332 с.
10. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2002. 350 с.

CHARACTERISTICS PERSONALITY CHARACTERISTICS, LIMITING PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL SUITABILITY

A.A. Kalashnik

St. Petersburg University

The article discusses the issues of professional psychological suitability of employees of the Internal Affairs to professional activity and focuses on the parameters that complicate its effective execution. As such, are the properties of the individual, limiting (limiting) the possibility of matching the subject of the professional sphere parameters of reliability, do not allow to compensate for the lack of development of certain abilities, to ensure quality, stability and development of the subject of work act as those.

***Keywords**: Professional psychological suitability, accepted candidates, not accepted candidates, personal features, limiting professional psychological suitability of candidates for service in the Internal Affairs.*

Об авторе:

КАЛАШНИК Александра Артуровна – старший лейтенант полиции, адъюнкт ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России» (198206, Санкт-Петербург, ул. Лётчика Пилютова, 1), психолог группы по работе с личным составом отдельного батальона патрульно-постовой службы полиции Управления МВД РФ по городу Архангельску (163000, г. Архангельск, ул. Попова, 18), e-mail: arh-alex-ra@rambler.ru

УДК 159.923.2: 378.635.5

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И Я-КОНЦЕПЦИИ У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА МВД РОССИИ

С.Д. Кондратьев[1]

Тверской государственный университет
[1]ORCID: 0000-0003-1614-1409

Анализируются методологические и прикладные аспекты самооценки и Я-концепции курсантов ведомственного образовательного учреждения МВД России. Рассматриваются мобилизующие силы как созидательная мотивация, или самомотивация, и как деструктивная мотивация, или самомотивация, влияющие на поведение личности курсанта. Описываются отличительные признаки и особенности самооценки и Я-концепции у курсантов ведомственного вуза. Приводятся данные исследования, характеризующие самооценку юношей-курсантов. Делается вывод, что самооценка представляет собой центральное образование личности, во многом влияет и формирует Я-концепцию курсанта.

Ключевые слова: *курсант ведомственного университета, самооценка, Я-концепция, особенности проявления*.

Познание сингулярности развития молодого человека невозможно без исследования его установок, то есть тех мобилизующих сил человеческого поведения, которые в своей континуальности представляют конститутивные (базисные) факторы развития личности и определяют характер и смысл ее поведения. К мобилизующим силам поведения личности обычно относят *внешние факторы*-стимулы и мотиваторы и *внутренние факторы*-мотивы, аффекты и желания. Эти факторы по своей сути являются одновременно и мобилизующими, и принудительными, могут проявляться как внешне (наружно), так и изнутри человека, а также интериоризоваться (переходить извне внутрь).

Как отмечает Н.И. Козлов (1999), многие поступки и действия человека организуются внутренними и внешними причинами таким образом, что точнее было бы говорить не о побуждении или принуждении, а об организации поведения [7]. Мы соглашаемся с данной точкой зрения, так как любое поведение, продиктованное разумной мотивацией, является примером продуманного, а значит, организованного поведения.

При этом все мобилизующие силы человеческого поведения следует рассматривать либо как созидательную мотивацию, или самомотивацию (смысл, миссия), либо как деструктивную мотивацию, или самомотивацию (страх, табу, санкции). Но мотив остается главным и, как правило, осознаваемым мобилизующим механизмом поведения личности. Если у личности сформирована позитивная мотивация, она

увлечена творческим созидательным процессом и это является ее актуальной ценностью, то у личности уже проявляются не мотивы-стимулы, а смыслообразующие мотивы, жизненные смыслы. И тогда получается, что не мотивы координируют деятельность и поведение личности, организуют ее, а сама личность на основе сформированной индивидуальной системы смысложизненных ориентаций, позитивных жизненных смыслов принимает решение действовать конструктивно, созидательно, конструирует свое поведение, исходя из своих жизненных целей, установок и ценностей.

Существенные и быстрые качественно-количественные изменения в мотивационно-потребностной сфере человека происходят в подростковом и юношеском возрасте. Именно в этом периоде, по словам Л.С. Выготского, на протяжении сравнительно небольшого срока происходят интенсивные и глубокие изменения в мобилизующих силах поведения. С развитием процессов самосознания наблюдаются качественные изменения мотивов, ряд их характеризуется большой устойчивостью и гибкостью. По механизму действия мотивы становятся не непосредственно действующими, а возникающими на основе сознательно продуманной и сформулированной цели и осознанно принятого решения. Это стимулирует стремления молодого человека к овладению своим внутренним миром, формированию долгосрочных жизненных планов и перспектив [2; 3; 4]. Все это в равной степени относится и к гражданской молодежи, и к курсантам ведомственных образовательных учреждений.

Таким образом, при анализе мотивационно-потребностной сферы курсанта ведомственного вуза МВД необходимо учитывать физиологические, индивидуально-психологические изменения (развитие самосознания, расширение сферы волевой активности), социальный контекст жизни курсанта (цели, смыслы, ориентации, статусные диспозиции и т. п.). То есть, в юношеском возрасте должна быть решена мегазадача – стать взрослым во всех смыслах (физиологическом, психологическом и социальном). Однако эту задачу следует решать плавно, без судьбоносных потрясений и их последствий, но методично, целенаправленно и терпеливо.

Важными признаками, существенно отличающими юношеский возраст от других социальных страт, являются актуальные изменения в сфере самосознания, которые имеют первостепенное значение для всего последующего развития и становления юноши-курсанта как взрослой и самодостаточной личности. Именно в этом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система ценностей и норм, широко апробируются критерии самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой интрасубъектный мир [5].

В этом возрасте юноша начинает осознавать свою эксклюзивность и уникальность, в его сознании происходит постепенный демонтаж системы оценок, переориентация с внешних оценок на внутренние. Таким образом, постепенно у юноши формируется личностная глубинная сущность, его самость, свой образ Я, своя Я-концепция, своя система самооценки, которая способствует дальнейшему осознанному (или неосознанному) моделированию поведения. Согласно «Словарю девиантологии» Ю.А. Клейберга (2016), Я-концепция (*self-concept*) – это динамично развивающаяся система представлений человека о самом себе, которая включает критическое осознание своих физических, интеллектуальных, характерологических, социальных и других свойств, а также самооценку и субъективное восприятие влияющих на собственную личность внешних факторов [6, с. 92]. Описательную составляющую Я-концепции часто называют «образом Я»; составляющую же, связанную с отношением к себе или отдельным своим качествам, называют самооценкой. Самооценка – личностное суждение о собственной ценности. Как отмечает Л.В. Бороздина (2011), «самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущение собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я» [1, с.М56].

Описывая особенности самооценки у курсантов ведомственного вуза, многие исследователи (А.В. Булгаков, А.А. Деркач, С.Л. Евенко и др.) отмечают ее ситуативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям. Особенно очевидны изменения в содержательной стороне самооценки. Это объясняется, во-первых, тем, что именно в юношеский период взросления и становления, достаточно краткий по своей продолжительности, наблюдаются резкие изменения в кабрировании от фрагментарного и недостаточно четкого видения себя в отношении полной, всеобъемлющей Я-концепции. В результате у курсанта вырабатывается субъективная шкала (конструкт), ориентированная на определенные действия и поступки. Такие конструкты необходимы для межличностного общения, выработки механизма взаимодействия с другими людьми. Каждый человек имеет свой специфический и неповторимый набор таких конструктов. Во-вторых, коллектив курсантов ведомственного вуза МВД – это социально-психологическая общность молодых людей, объединенных спецификой совместной предметной деятельности (учебой), общей системой целей, мотивами, ориентациями и имеющих «общее коллективистское самоопределение» (термин А.В. Петровского).

Наиболее важными и хорошо осознаваемыми качествами своего «Я» для курсанта выступают коммуникативные, интеллектуальные волевые, и физические качества, проявление которых позволяет рассматривать их как первооснову ценностного отношения к себе. В

таком случае познание себя, формирование самооценки, самоуважения осуществляется прежде всего под влиянием референтных людей (сверстников или взрослых) или социальных групп, которые воспринимаются юношей как носители, как ему кажется, эталонных качеств [8].

У юношей оценочные суждения определяются локусом контроля, собственным идеалом и направлены на выяснение того, каков он в глазах окружающих, насколько он отличается от них и насколько он близок к своему идеалу. Позже самооценочные суждения молодых людей определяются уже синтезом различных видов оценок окружающих, результатами деятельности и направлены на поиск своей значимости для других и для самого себя [9, 10].

Самооценка представляет собой центральное образование личности. Она в значительной степени влияет на социальную адаптацию личности, является регулятором ее поведения, взаимоотношений и деятельности. Однако следует понимать, что самооценка не есть генетически обусловленный личностный конструкт. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностной кооперации, сотрудничества. Ближайшее социальное окружение в значительной степени тоже влияет на формирование самооценки личности. Следует заметить, что самонаблюдение (интроспекция) является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру, с которым он взаимодействует. Тем не менее в структуре отношений личности оценочным суждениям, самооценке принадлежит исключительное место.

По данным нашего исследования (2018), проведенного в Тверском филиале Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя (выборка – 112 курсантов 1-го и 2-го курсов), на характер самооценки курсантов влияет комплекс определенных личностных качеств. Адекватная самооценка курсанта способствует формированию уверенности в себе, самокритичности, настойчивости или излишней самоуверенности, некритичности (86 %). Обнаруживается также определенная связь характера самооценки с учебной и общественной активностью курсантов (72 %). Курсанты с адекватным уровнем самооценки имеют более высокую успеваемость, у них не наблюдается резких сбоев в успеваемости, фиксируется более высокий общественный и личный статус (88,6 %). Курсанты с адекватной самооценкой имеют стойкие обширные интересы, активность их направлена на различные виды деятельности (спортивную, техническую, боевую подготовку, совершенствование иностранного языка), а также на расширение межличностных контактов, которые направлены на познание других и себя в процессе общения и профессионального обучения в вузе. Курсанты с завышенной самооценкой проявляют стойкую

ограниченность в выборе вида деятельности и большую направленность на малосодержательное общение (26,8 %). Курсанты с агрессивными тенденциями в поведении характеризуются пограничной самооценкой (либо максимально позитивной, либо максимально негативной), повышенной тревожностью, страхом перед широкими социальными контактами, эгоцентризмом, неумением находить выход из трудных ситуаций (18,5 %).

Часть курсантов ведомственного вуза МВД с низкой самооценкой подвержены депрессивным тенденциям (9,8 %). Причем одни исследования выявили, что низкая самооценка предшествует депрессивным реакциям или является их причиной, а другие – что депрессивный аффект проявляется сначала, а затем инкорпорируется в низкую самооценку. По нашему мнению, здесь актуален и первый, и второй варианты. Мы также склонны считать, что существует и третий вариант – синтез первого и второго вариантов.

Таким образом, наше исследование показало, во-первых, что мобилизующие силы личности, в основе которых находится Я-концепция и самооценка, хотя и имеют динамическую (побудительную, активную) прогрессию, все же не склонны явно провоцировать резкие колебания в сторону девиантного (деструктивного) поведения курсантов вуза МВД. Обнаруженная нами тенденция имеет, скорее всего, причинно-ситуативный характер и направлена на мотивацию достижения. Во-вторых, самооценка и Я-концепция являются важной интегральной характеристикой личности, показателем ее отношения к самой себе, другим людям и окружающему миру.

Список литературы

1. Бороздина Л.В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 14. «Психология». 2011. № 1. С. 54–65.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2016. 359 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. 671 с.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983.
5. Клейберг Ю.А. Основы психологии девиантного поведения: монография. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та, 2019. 246 с.
6. Клейберг Ю.А. Девиантология: словарь. М.: Изд-во МПСУ, 2016. 104 с.
7. Козлов Н.И. Формула личности. СПб.: Питер, 1999. 386 с.
8. Кондратьев С.Д. К проблеме девиантного поведения курсантов вузов МВД России: общетеоретический дискурс // Евразийский Союз ученых. 2018. № 10(55). Ч. 4. С. 25–28.

9. Реан А.А. Локус контроля делинквентной личности // Психол. журн. 1994. № 2. С. 52–56.
10. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.

PECULIARITIES OF SELF-ASSESSMENT AND I-CONCEPT IN CURSORS OF THE DEPARTMENTAL UNIVERSITY OF THE MINISTRY INTERNAL AFFAIRS RUSSIA

S.D. Kondratyev

Tver State University

Analyzed are methodological and applied aspects of self-assessment and self-concept of cadets of the departmental educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The mobilizing forces are considered as creative motivation or self-motivation and as destructive motivation or self-motivation, affecting the behavior of the individual cadet. The distinctive features and features of self-esteem and self-concept among cadets of a departmental university are described. These studies characterize the self-esteem of young cadets. It is concluded that self-esteem is a central education of the individual, in many respects influencing and shaping the self-concept of the cadet.
Keywords: *cadet of a departmental university, self-assessment, self-concept, features of manifestation.*

Об авторе:

КОНДРАТЬЕВ Сергей Дмитриевич – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: sparco165@yandex.ru

УДК 159.922.8: 616.89

СВЯЗЬ АУТОМОРТАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У ПОДРОСТКОВ

С.С. Мишина

Самарский государственный социально-педагогический университет

Исследована связь аутомортальной тревожности и риска развития суицидального поведения в подростковом возрасте. Изучена концепция аутомортальной тревожности с точки зрения системно-субъективного подхода; рассмотрены особенности подросткового возраста как возможные детерминанты развития суицидального риска; описаны профили аттитюдов по отношению к смерти у девушек и юношей в относительно благополучной группе и группе суицидального риска. Эмпирическое исследование проведено по корреляционному типу на выборке учащихся общеобразовательных школ в возрасте 14–17 лет в два этапа. Использованы методики: «Опросник суицидального риска» в модификации Т.Н. Разуваевой и опросник DAP-R «Профиль аттитюдов по отношению к смерти» в адаптации Т.А. Гавриловой. Выявлено, что страх смерти у подростков может как сдерживать, так и провоцировать суицидальное поведение, что дает основание для профилактики

***Ключевые слова**: подростковый возраст, суицидальный риск, тревожность, аутомортальность, отношение к смерти, страх смерти, экзистенциальный вакуум, системно-субъективный подход, жизнеутверждающие тенденции.*

В настоящее время в отечественной психологии одним из наименее изученных остается вопрос о тревожности человека, связанный с осознанием факта своей смертности – аутомортальности. Понятие «аутомортальная тревожность» (в переводе с латинского *auto* – «сам», *morte* – «смерть») означает «страх смерти», или «тревога смерти». Тем не менее «аутомортальная тревожность не включает в себя тревогу по поводу смерти близких, тревогу по поводу переживаний «послежизни» или процесса умирания» [1, с. 24].

Концепция аутомортальной тревожности была описана в работах Т.А. Гавриловой, С.А. Поповой. В основе концепции лежит системно-субъективный подход Е.А. Сергиенко. Данный подход отражает субъективное отношение человека к феномену смерти вообще или как одному из способов прекращения собственного существования. В работах ученых аутомортальная тревожность рассматривается как переживание человеком экзистенциальной угрозы в отношении реализации своих субъектных функций. Три субъектные функции выделяют авторы концепции: когнитивную, которая объясняет понимание смерти, регулятивную, осуществляющую контроль поведения, и коммуникативную, реализующую взаимоотношения с

ближайшим окружением [5, с. 52].

Переживание аутомортальной тревожности помогает индивиду осознать, ради чего он живет и почему умирает. Сталкиваясь в реальной жизни с фактами смерти или осмысливая их, человек вынужден в той или иной мере «решать задачу на включение аутомортальности в состав своей Я-концепции» [1, с. 101]. Согласно этому, человек субъективно начинает либо тревожиться, либо относиться к смерти индифферентно. Варианты отношений человека к смерти зависят от его ценностных ориентиров и идеалов, жизненных убеждений и внутренней направленности личности в процессе существования.

Рассматривая риск развития суицидального поведения с позиции системно-субъективного подхода (Е.А. Сергиенко, В.В. Знаков, И. Ялом, А.Г. Асмолов), можно предположить, что не столько возрастные и индивидуальные особенности личности, сколько субъектные характеристики человека являются первопричиной его танатологических раздумий и намерений [5, с. 4].

Известно, что наиболее безразличное отношение к феномену жизни и смерти наблюдается у детей в переходном возрасте. Согласно мировой статистике, самоубийство входит в пятерку причин смертности среди молодежи. Характерологические и эмоциональные особенности, а также фрустрированные возрастные потребности детерминируют возникновение у молодых людей 14–17 лет в состоянии кризиса мыслей о прекращении собственного существования [3, с. 61]. Психологи А.Г. Амбрумова, А.Е. Личко, Е.П. Ильин, А.В. Грачева, О.И. Ефимова относят ранний юношеский возраст к одному из суицидально опасных периодов жизни человека. Подростки 14–17 лет проявляют повышенную возбудимость и агрессивность, отличаются эгоцентричностью, выраженным максимализмом, им присущи сверхконфликтность со средой и неумение прогнозировать свою жизнь. Ранняя алкоголизация, наркомания, делинквентное (противоправное) поведение, депрессивные состояния и ряд других серьезных социальных проблем у подростков часто являются следствием особенностей подросткового возраста: противоречивости, неустойчивости поведения, склонности впадать в крайности, зависимости от внешних влияний. Конфликты и осознание собственной несостоятельности во многих социальных сферах порождают у молодых людей в 14–17 лет чувство отчаяния, одиночества. В этом возрасте подросшие дети стремятся к познанию мира и себя, пытаются самоутвердиться в группе, стремятся к самостоятельности и независимости от взрослых, остро переживают групповую идентичность, а также идеализируют жизнь, находясь в поисках ее смысла. Фрустрация этих потребностей значительно повышает риск развития суицидального поведения.

Предположив, что страх смерти влияет на умонастроение

подростков по отношению к собственному существованию, мы провели исследование связи аутомортальной тревожности и суицидального риска в подростковой среде. Выборка составила 153 подростка в возрасте 14–17 лет, обучающихся в общеобразовательных школах разных районов г. Самары.

На первых этапах исследования из 86 мальчиков и 67 девочек по «Опроснику суицидального риска» в модификации Т.Н. Разуваевой была выявлена группа суицидального риска в количестве 24 подростков (16 мальчиков и 8 девочек), что составило 15,6 % от общего числа испытуемых. Интерпретация результатов проективной методики «Ваши суицидальные наклонности» З. Королева дополнила эту группу еще 4 подростками [4, 6].

На втором этапе исследования нами была проведена диагностика всех 153 испытуемых на выявление связи аутомортальной тревожности и риска суицидального поведения. Испытуемым предлагался опросник DAP-R «Профиль аттитюдов по отношению к смерти» в адаптации Т.А. Гавриловой (2011). Опросник состоял из 32 пунктов и включал 5 шкал: «Страх смерти», «Избегание темы смерти», «Нейтральное принятие», «Приближающее принятие», «Избегающее принятие». Все шкалы опросника были получены посредством процедур факторного анализа [2, с. 48–50]. Центральная шкала «Страх смерти» оценивала негативные чувства подростка при столкновении с темой собственной смерти. Показатели по данной шкале трактуются по Т.А. Гавриловой как показатели аутомортальной тревожности. Шкала «Избегание темы смерти» оценивает опыт человека по избеганию мыслей и разговоров на тему смерти в попытке ослабить тревогу по этому поводу. Показатели шкалы отражают механизмы психологической защиты осознания смерти. Обе эти шкалы объединялись в кластер негативного отношения к смерти.

В позитивное отношение к смерти авторы включали три вида ее принятия. Шкала «Нейтральное принятие» оценивает убеждение, что смерть является частью жизни и не надо ни бояться, ни приветствовать ее. Шкала «Приближающее принятие» заключается в вере в счастливую «послежизнь». Шкала «Избавляющее принятие» состоит в убеждении, что смерть предлагает освобождение от физической или психологической боли и страданий. [2, с. 26–27].

Статистический пакет STATISTICA 6. 0. использовался нами при обработке данных, полученных в ходе диагностики, для определения достоверности результатов исследования. Корреляционный анализ Пирсона и сравнение средних показателей по критерию Манна–Уитни осуществлялось при помощи пакета статистических программ SPSS.16.

Анализ полученных результатов выявил следующие корреляции. У относительно благополучной группы молодых людей, юношей, не

вошедших в группу суицидального риска, шкала «Страх смерти» (аутомортальная тревожность) частично связана со шкалами «Избегание темы смерти» и «Нейтральное принятие смерти». При этом она одновременно коррелирует со шкалами «Избавляющее принятие смерти» и «Приближающее принятие смерти». То есть относительно благополучные юноши, испытывая тревогу по поводу смерти, склонны как к ее избеганию, так и к принятию ее как способа избавления от боли и страданий.

У относительно благополучных девочек, не вошедших в группу суицидального риска, аутомортальная тревожность позитивно связана со шкалами «Избегание темы смерти» и «Приближающее принятие смерти» и негативно – со шкалой «Нейтральное принятие смерти». Таким образом, девочек-подростков с аутомортальной тревожностью характеризует невосприятие смерти как естественного события жизни. Им присуща тенденция к уклонению от решения проблемы аутомортальности через избегание темы смерти или веру в счастливую «послежизнь».

Иная корреляция выявилась у подростков группы суицидального риска. Шкала «Страх смерти» (аутомортальная тревожность) у мальчиков 14–17 лет напрямую позитивно оказалась связанной со шкалой «Приближающее принятие» и связанной негативно со шкалой «Нейтральное принятие». Это означает, что для мальчиков как потенциальных суицидентов порог страха смерти и беспокойства за собственную жизнь настолько низок, что тонато-совладающие реакции и механизмы копинг-стратегий практически им чужды. В беседе они признавались, что не верят в конечность существования человеческой души и смерть воспринимают как переходный этап, выход за пределы реальности, доступной сознанию.

Данные анализа результатов аутомортальной тревожности в группе девочек с риском развития суицидального поведения показали примерно такую же картину. Однако положительная корреляция по шкалам «Страх смерти» и «Избегание смерти» при практически равной корреляции со шкалой «Избегающее принятие» свидетельствует о том, что девочки более откровенны в признании своих проблем и открыты для изменений.

Таким образом, сравнительный анализ данных подростков в группе суицидального риска и подростков без выявленных суицидальных наклонностей позволяет утверждать, что повышенная аутомортальная тревожность у молодых людей в подростковом возрасте чаще стимулирует тягу к жизни, пониманию ее ценностного смысла и ответственного отношения к собственным действиям и поступкам. Жизнеутверждающие тенденции в каждом конкретном случае не являются мерилом тревожности по поводу конечности существования

человеческого тела, но могут быть рассмотрены в качестве положительного эффекта аутомортальной тревожности, помогающие не только фрустрировать субъектность индивида, но и стимулировать её.

Список литературы

1. Гаврилова Т.А. Аутомортальная тревожность как субъектный феномен // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 99–107.
2. Гаврилова Т.А. Об адаптации опросника «Профиль аттитюдов по отношению к смерти – переработанный» (DAP-R) П.Т.П. Вонга, Г. Гиссера и Дж.Т. Рикера. Теоретическая и экспериментальная психология. Т. 1. 2011. С. 46–57.
3. Грачева А.В. Особенности суицидального поведения в подростковом возрасте // Территория науки. 2016. № 4. С. 8–12.
4. Методы профилактики суицидального поведения / под ред. Г.В. Акопова. Самара: СамГПУ, 1998. С. 21–29.
5. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива. Психологический журнал. Т. 32(1). 2011. С. 120–132.
6. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. СПб.: Питер, 2004. 79 с.

CONNECTION OF AUTOMORTAL ANXIETY AND SUICIDAL RISK AT TEENAGERS

S.S. Mishina

Samara State University of Social Sciences and Education

This article is devoted to studying of communication of automortalny uneasiness and risk of development of suicide behavior at teenage age. The concept of automortalny uneasiness in terms of system and subjective approach is studied; features of teenage age as possible determinants of development of suicide risk are considered; profiles of attitudes in relation to death at girls and young men in rather successful group and group of suicide risk are described. The empirical research is conducted on correlation type on selection of pupils of comprehensive schools at the age of 14-17 years in two stages. The techniques used in a research represented «The questionnaire of suicide risk» in T.N. Razuvaeva's modifications and the questionnaire of DAP-R «Profile of Attitudes in relation to Death» in T.A. Gavrilova's adaptation. It is revealed that the fear of death at teenagers can, both to constrain, and to provoke suicide behavior that gives the grounds for prevention of suicide risk.

Keywords: *adolescence, suicidal risk, anxiety, auto mortality, attitude to death, fear of death, existential vacuum, systemic-subjective approach, life-affirming tendencies.*

Об авторе:

МИШИНА Светлана Сергеевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», (443099, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67), e-mail: sobolka_87@mail.ru

УДК 37.018.26

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.П. Родионова

Тверской государственный университет

Рассмотрены и проанализированы особенности отдельных моделей педагогического сопровождения родителей дошкольников. По обобщенным данным определены их черты сходства и различия, значимость и актуальность. В результате сравнительного анализа определены условия осуществления полноценного педагогического сопровождения родителей, основы построения моделей педагогического сопровождения семей дошкольников.

Ключевые слова: *педагогическое сопровождение, родители, дети дошкольного возраста, модель.*

В настоящее время в России наблюдается значительное смещение государственного и общественного интереса в сторону понимания особой значимости периода дошкольного детства и его компетентного педагогического сопровождения.

Роль семьи в жизни ребенка невозможно переоценить, но особенно она значима в период дошкольного детства, поскольку в семье формируется отношение ребенка как к самому себе, так и к окружающим людям, осваиваются первые социальные роли. От совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребенка. В связи с этим одним из наиболее эффективных способов оказания помощи семье и детям выступает педагогическое сопровождение. Психолого-педагогическое сопровождение родителей на современном этапе развития общества является одной из актуальных проблем.

Решение проблемы педагогического сопровождения семей с детьми дошкольного возраста, по мнению исследователей, должно предусматривать научно-обоснованное построение модели данного процесса. По мнению ряда авторов, задача сопровождения наиболее результативно решается силами педагогических коллективов и специалистов образовательных учреждений в том случае, если учитываются индивидуальные особенности детей и родители приобщаются к процессу сопровождения их развития. Поэтому многие дошкольные образовательные организации разрабатывают и внедряют собственные модели педагогического и психолого-педагогического сопровождения родителей дошкольников. Мы проанализировали и сравнили несколько из них.

Л.А. Лопинцева описывает социально-педагогическое сопровождение семейного воспитания ребенка дошкольного возраста, направленное на повышение роли семьи в преодолении возникающих проблем, существенно влияющих на развитие и воспитание ребенка. Исследование проводилось на базе центров социально-педагогической помощи семье и детям в течение пяти лет – с 2004-го по 2009 г. Целью разработанной модели, по утверждению Л.А. Лопинцевой, является повышение роли семьи (родителей) в обеспечении целесообразного ухода, стимулировании развития и воспитания ребенка дошкольного возраста [6, с. 13].

По характеру выявленных проблем было выделено 3 типа семей, этапы и содержание социально-педагогического сопровождения варьировалось в зависимости от типа семьи. Для каждой семьи разрабатывалась индивидуальная программа сопровождения, которая затем могла корректироваться в зависимости от эффективности выбранных методов и форм работы. Основой же для всех типов семей послужила технология «Школа материнства». По словам автора, социально-педагогическое сопровождение семьи заключается во взаимодействии сопровождающего и сопровождаемого, при этом в качестве сопровождающего выступает социальный педагог, а в качестве сопровождаемого – родители. Основой же данного взаимодействия является прогнозирование перспектив поведения социальным педагогом и самопроявление родителя в ситуации развития. Реализация социально-педагогического сопровождения способствует не только формированию у родителей социально-значимого воспитательного опыта успешного поведения, но и самопроявлению их в различных жизненных ситуациях в интересах стимулирования развития и воспитания ребенка.

Педагогическому сопровождению семьи как фактору обеспечения социальной безопасности ребёнка дошкольного возраста посвящено исследование А.В. Пелиховой. Автор берет за основу синтез личностно-деятельностного, средового и тендерного подходов, в рамках которых разрабатывает структурно-содержательную модель педагогического сопровождения семьи в процессе обеспечения социальной безопасности. Спроектированная модель ориентирована на заказ общества, учитывает гендерные особенности, а также типичные социальные опасности и возможности их предупреждения. Исследователь отмечает, что педагогическое сопровождение семьи должно быть направлено на развитие у детей чувства самосохранения в различных социально опасных ситуациях, что в авторской модели осуществляется в виде решения детьми совместно с родителями проблемных задач и ситуаций, требующих знаний безопасного поведения в обществе. Сопровождение семей, по мнению автора, должно быть системным и может быть реализовано посредством внедрения профилактико-коррекционных

программ, целью которых является преодоление проблем социальной незащищенности детей. Программа, отражающая содержание педагогического сопровождения семьи ребёнка дошкольного возраста в процессе обеспечения социальной безопасности детей, включает планирование тематических занятий, лекций, мастер-классов, самостоятельной работы родителей с детьми, разработки совместных детско-родительских тренингов, мероприятий, консультаций с учетом особенностей семейного воспитания и уровня подготовленности родителей [7, с. 20].

Т.И. Курасовой разработана технология педагогического сопровождения приемных родителей в научно-методическом центре поддержки замещающей семьи, которая направлена на формирование профессиональной компетентности приемных родителей и эмоциональное благополучие детей-сирот при реализации определенных автором условий и представлена системой структурных блоков. В основе авторской технологии лежат гуманистический, личностно-ориентированный, региональный подходы. Основным принципом разработки содержания предложенной модели является поэтапная пролонгированная деятельность. Особенности организации педагогического сопровождения приемных родителей, согласно утверждению исследователя, заключаются в интеграции теоретической и практической подготовки приемных родителей и проявляются в использовании ими полученных знаний в активно-деятельностной форме (в ходе активного участия в семинарах-практикумах, тренингах, обучающих играх, дискуссиях, дополняющихся различными формами консультативной работы с приемными родителями) [5, с. 13].

Т.И. Курасова приходит к выводу о том, что реализация разработанной технологии педагогического сопровождения способствует формированию у приемных родителей профессиональной компетентности и обеспечивает благополучное эмоциональное состояние ребенка в замещающей семье, что, в свою очередь, способствует дальнейшей успешной адаптации, социализации и самореализации детей в обществе.

Ж.А. Захарова, основываясь на субъектно-дифференцированном подходе, предлагает концепцию социально-педагогического сопровождения замещающей семьи и приемного ребенка, включающую 6 взаимосвязанных блоков. Цель заключается в создании благоприятных условий для ресурсов самой семьи, замещающих родителей и приемных детей, их нацеливание на изменение повседневных обстоятельств в интересах развития новой системы детско-родительских отношений и развитие самого ребенка [3, с. 24]. Основное содержание авторской модели предусматривает повышение психолого-педагогической компетентности замещающих родителей, обучение их методам и

приемам воспитания и взаимодействия с депривированными детьми, поддержка приемных родителей в преодолении затруднений. Предложенная модель социально-педагогического сопровождения воспитания приемного ребенка в первую очередь создает необходимые условия для того, чтобы замещающая семья могла в полной мере реализовать свою воспитательную функцию, а также способствует профилактике вторичного сиротства.

О.Б. Половинкина взяла деятельностный подход за основу построения педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с органическим поражением ЦНС, в условиях стационара и семьи. Автор утверждает, что родители детей младенческого и раннего возраста с органическим поражением ЦНС нуждаются в организации педагогом-дефектологом поэтапной педагогической работы [8, с. 5]. Данная работа направлена на обучение родителей основам воспитательной деятельности как в практическом, так и в теоретическом плане. В авторской модели выделено несколько этапов педагогического сопровождения семьи, однако основным и наиболее важным из них О.Б. Половинкина называет обучающий этап, который заключается в знакомстве родителей с действиями и операциями воспитательной деятельности. На данном этапе организуется серия индивидуальных занятий педагога-дефектолога с ребенком в присутствии матери, при этом на занятиях педагогическое воздействие направлено как на ребенка, так и на мать. По утверждению исследователя, приобретение родителями теоретических знаний о воспитательных действиях на обучающем этапе позволило матерям в дальнейшем применять полученные знания на практике и реализовывать специально разработанную педагогом-дефектологом индивидуальную коррекционную программу воспитания ребенка.

Т.А. Егорова описывает в своей работе экспериментальную программу педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка дошкольного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР), в формировании у него позитивного отношения к миру. Теоретико-методологической основой программы стал системный подход, который обеспечил создание единого воспитательно-образовательного пространства «семья – ребенок – образовательное учреждение», в котором ведущая роль принадлежит учителю-дефектологу, обеспечивающему взаимодействие специалистов, родителей и детей [2, с. 18]. Цель программы – повышение педагогической грамотности родителей, которая, в свою очередь, способствует формированию адекватных родительских позиций в воспитании и конструктивному взаимодействию с ребенком. Формирование отношения ребенка к миру выступает в программе в качестве доминанты и осуществляется в трех направлениях: формирование представлений о мире, развитие

отношений с миром и развитие представлений о самом себе. Реализация комплексного подхода обеспечивается выделением в программе трех блоков взаимодействия учителя-дефектолога, во-первых, с педагогами, во-вторых, с родителями и, в-третьих, комплексно – с родителями, детьми и педагогами. Результаты реализации программы свидетельствуют об улучшении восприятия родителями ребенка, изменении воспитательских установок по отношению к ребенку, об адекватном принятии ребенка, его возможностей, качественном изменении характера общения в системе детско-родительских отношений.

Коллектив авторов (В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, Н.Ю. Падылин) описывает технологию социально-педагогического сопровождения семейного воспитания детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (далее – СДВГ) в условиях специализированного центра [1]. Разработанная технология реализуется поэтапно. На первом (диагностико-прогностическом) этапе выявляется психофизическое состояние ребенка с СДВГ, специфика семейной ситуации, уровень знаний и умений членов семьи в сфере воспитания ребенка с СДВГ, на основе чего команда специалистов Центра проектирует индивидуальный (оптимальный) вариант социально-педагогического сопровождения. На втором (реализационно-деятельностном) этапе проводится работа по формированию у старших дошкольников навыков конструктивного общения со взрослыми и сверстниками, проводятся тренинги для родителей и членов семьи ребенка с СДВГ.На третьем (мониторинговом) этапе осуществляется оценка промежуточных результатов, при необходимости вносятся необходимые коррективы. На четвертом (итогово-результативном) этапе главной задачей является раскрытие положительного потенциала каждого ребенка с СДВГ.

Экспериментальная работа по социально-педагогическому сопровождению семейного воспитания детей старшего дошкольного возраста с СДВГ проводилась на базе специализированного (многопрофильного) центра «Водолей». Важным показателем успешности реализации разработанной технологии является повышение уровня социально-педагогической культуры родителей.

Таким образом, в изучаемых моделях определены: 1) цель и задачи; 2) подходы, лежащие в основе модели сопровождения; 3) этапы, направления работы; 4) блоки или компоненты авторской модели; 5) принципы и условия, которые обеспечивают эффективность педагогического сопровождения.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что общим для всех описанных моделей является представление о сопровождении как о целостной системе деятельности различных

специалистов (психологов, педагогов, дефектологов), направленной на создание оптимальных условий для всестороннего психофизического развития детей, их успешного обучения и воспитания.

Также в представленных моделях родители дошкольников выступают в роли субъекта сопровождения, то есть они принимают активное участие в данном процессе, что позволяет обеспечить конструктивное взаимодействие всех его участников.

Основные различия имеющихся моделей заключаются в рассмотрении различных аспектов взаимодействия с семьями дошкольников, нахождении конкретных трудностей во взаимоотношениях родителей и детей дошкольного возраста с проблемами в развитии.

Направления педагогического сопровождения детей дошкольного возраста и их родителей имеют свою специфику: Л.А. Лопинцевой сделан акцент на повышении роли семьи в преодолении возникающих проблем; Т.И. Курасова и Ж.А. Захарова в своих моделях основным выделяют выработку профессиональной компетентности приемных родителей (замещающей семьи) и профилактику вторичного сиротства; модель А.В. Пелиховой предполагает обеспечение социальной безопасности ребенка; модель О.Б. Половинкиной ориентирована на родителей детей дошкольного возраста с органическим поражением ЦНС; модель Т.А. Егоровой – на родителей дошкольников с задержкой психического развития; модель, предложенная В.М. Гребенниковой, Н.И. Никитиной, Н.Ю. Падылиным, нацелена на формирование у дошкольников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью навыков конструктивного общения и на повышение уровня социально-педагогической культуры их родителей.

Сравнительный анализ моделей педагогического сопровождения родителей показал, что их успешное внедрение и реализация возможны только при обоюдной готовности к взаимодействию – как со стороны работников ДОУ, так и со стороны родителей, при определении целей и задач, значимых как для педагогов, так и для родителей. Только в этом случае могут быть созданы условия, обеспечивающие эффективное психолого-педагогическое сопровождение.

В разработанных моделях предлагаются групповые и индивидуальные формы работы, направленные на формирование эффективного взаимодействия между участниками процесса сопровождения. Совместная деятельность различных специалистов должна стимулировать родителей (членов семей) дошкольников к взаимодействию и сотрудничеству, а организация педагогического сопровождения должна строиться на принципах комплексности, системности и поэтапности. При этом главной задачей специалиста является раскрытие перед родителями вариантов поиска и обретения

выхода из создавшейся ситуации посредством реализации их собственной деятельности, что способствует формированию активной родительской позиции в вопросах воспитания и развития детей.

Т.М. Ильина, проведя анализ современных актуальных проблем психолого-педагогического сопровождения родителей детей дошкольного возраста, приходит к выводу, что результаты психолого-педагогического сопровождения могут проявляться в таких аспектах, как улучшение отношений родителей с ребенком, осознание родителями значимости своей воспитательной деятельности, появление родительской ответственности, оптимистический взгляд родителей на возможности решения проблем воспитания ребенка и др. [4, с. 35].

Современные модели педагогического сопровождения семьи с ребенком дошкольного возраста следует разрабатывать на основе повышения уровня осознанности родительства и раскрытия воспитательного потенциала семьи, когда внутренние ресурсы семьи направлены на эффективное решение возникающих трудностей.

В целом разработка моделей педагогического сопровождения родителей (семей), определение критериев результативности апробации данных моделей, формирование научно-методического обеспечения сопровождения являются актуальными вопросами, поскольку способствуют обеспечению личностно-ориентированного обучения и воспитания детей-дошкольников.

Список литературы

1. Гребенникова В.М., Никитина Н.И., Падылин Н.Ю. Некоторые аспекты социально-педагогического сопровождения семейного воспитания дошкольников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) в условиях специализированного центра // Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. № 3–2. С. 83–92. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-sotsialno-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-semeynogo-vospitaniya-doshkolnikov-s-sindromom-defitsita-vnimaniya-i (дата обращения: 03.11.2018).
2. Егорова Т.А. Педагогическая помощь родителям в формировании отношения к миру у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 24 с.
3. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Кострома: КГУ, 2009. 43 с.
4. Ильина Т.М. Современные актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения родителей детей дошкольного возраста // Вестн. образования, науки и техники. 2014. Т. 2. С. 34–38.
5. Курасова Т.И. Технология педагогического сопровождения приемных

родителей в научно-методическом центре поддержки замещающей семьи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-н/Д, 2010. 26 с.
6. Лопинцева Л.А. Социально-педагогическое сопровождение семейного воспитания ребенка дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: М., 2010. 21 с.
7. Пелихова А.В. Педагогическое сопровождение семьи в обеспечении социальной безопасности ребенка дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011. 25 с.
8. Половинкина О.Б. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: М.: ИКП РАН, 2005. 26 с.

ANALYSIS OF MODERN MODELS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENTS OF PRESCHOOLERS

A.P. Rodionova

Tver State University

The article considers and analyzes the features of individual models of pedagogical support of parents of preschool children. According to generalized data, their similarities and differences, the importance and relevance are determined. On the basis of the comparative analysis the conditions of implementation of full pedagogical support of parents are defined.
***Keywords**: pedagogical support, parents, preschool children, model*

Об авторе:

РОДИОНОВА Алина Павловна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33)»; руководитель студии ГБУ ЦИТ СДС «Прогресс» (Москва, Шипиловский пр-д, 49/1), e-mail: seminka@rambler.ru

УДК 37.015.3

РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ[1]

Я.С. Самошкина

Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ

Изучен потенциал развития межкультурной компетенции (МК) как важный компонент образования для устойчивого развития (ОУР). Уточнено понятие «образование для устойчивого развития» с точки зрения социально-экономической теории. Проанализированы модели межкультурной компетенции, в рамках которой МК рассматривается как один из основных компонентов в структуре компетенций образования для устойчивого развития. В рамках компетентностного подхода проведен сопоставительный анализ структурных компонентов МК и ОУР с целью выявить общие структурные компоненты. Сделаны выводы о гибкой интеграции ключевых компетенций ОУР в систему образования РФ благодаря развитию потенциала МК, способной учитывать специфические компоненты образования в интересах устойчивого развития.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, образование для устойчивого развития (ОУР), модели межкультурной компетенции, компетенции ОУР.*

Формирование и развитие личности, которая способна сориентироваться в изменчивой природе процессов глобализации и одновременно вобрать межкультурное разнообразие, является одной из важных задач современной системы образования.

По мнению А. Портера, в настоящее время перед системой образования встают проблемы нового уровня, касающиеся всех общественных групп, связанных со все более сложными вопросами многообразия. Для решения данных задач необходимо пересмотреть существующую систему обучения [6].

Одним из возможных ответов на поставленную проблему является, на наш взгляд, становление новой парадигмы педагогической науки – образование для устойчивого развития (ОУР).

«Образование для устойчивого развития призвано научить людей лучше понимать, что происходит с окружающей нас средой, экономикой и социумом и находить оптимальные пути решения проблем в интересах всех членов общества и природы на сегодняшний день и длительную перспективу. ОУР – это призыв к переориентации политики в области

[1]Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ, 17-36-00036-ОГН (Russian Fond of Fundamental Research, 17-36-00036-ОГН) «Модели межкультурного взаимодействия студенческой молодежи в российских регионах».

образования, образовательной практики и программ» [1, с. 4].

Учитывая направленность ОУР, в том числе на решение одной из важнейших задач – сохранение культурного разнообразия и формирование межкультурных компетенций молодежи [3, с. 76], можно характеризовать ОУР как один из эффективных механизмов решения современных задач российского образования в сфере межкультурного диалога.

В «Глобальной программе действий по образованию в интересах устойчивого развития» (2014) говорится о том, что ОУР позволяет каждому человеку приобретать знания, навыки, ценности и подходы, расширяющие его права и возможности для внесения вклада в устойчивое развитие, принятие компетентных решений и осуществление ответственных действий во имя обеспечения целостности окружающей среды, экономической целесообразности и справедливого общества для нынешнего и будущих поколений [16, с. 7]. Данное понятие достаточно широкое, и мы считаем необходимым расставить акценты в понимании ОУР. Если исходить из положения, что концепция устойчивого развития – это социально-экономическая теория, то она описывает различные виды капитала: финансовый, инфраструктурный, природный, экологический, человеческий, социальный, индивидуальный [8].

Вышеприведенное определение ОУР подчеркивает центральное место человека во взаимодействии с другими сферами жизни, то есть можно сказать, что наиболее важным для ОУР является развитие человеческого и социального капитала. Расшифруем подробнее понятия человеческого и социального капиталов.

Понятие «человеческий капитал» включает в себя знания, навыки, полученные через образование, обучение и опыт. Человеческая устойчивость возможна только при условии активной поддержки человеческого капитала, а именно – с помощью целенаправленного обучения и воспитания человека, заботы о его материальном и духовном здоровье.

Поддержку социального капитала обеспечивает социальная устойчивость. Инвестиции и услуги, создающие основные структуры для общества, представляют собой социальный капитал. Составляющие социального капитала – это общие ценности (толерантность, сострадание, терпение, воздержанность, любовь и др.), доступные в минимальной степени для строгого измерения, но являющиеся базовым компонентом социальной устойчивости [8].

Таким образом, ОУР – многогранный механизм поддержания человеческой и социальной устойчивости, целью которой является улучшение качества жизни населения мира, не подвергающее угрозе истощения существующие ресурсы. Из данного определения следует, что развитие человеческого потенциала личности в межкультурном пространстве является центральным для ОУР и без него невозможно гармоничное взаимодействие всех других элементов концепции

устойчивого развития (экономики, экологии и др.).

Однако реализация ОУР на практике затруднена по причинам как многофакторного содержания, направленного на решение взаимосвязанных проблем в области экономики, экологии и окружающей среды, так и малоизученности подходов в овладении компетенциями для ОУР. С нашей точки зрения, изучение структуры межкультурной компетенции (МК) как одной из ключевых компетенций современного образования и компетенций для ОУР является новым подходом в практической реализации идей ОУР в высших учебных заведениях.

МК можно определить как комплекс ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей, позволяющих осуществлять успешное общение с представителями другой культуры как в бытовом, так и в профессиональном контексте [2, с. 52].

В целях изучения структуры компетенции, как правило, применяется теоретический метод моделирования. Моделирование предполагает «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом идеальном объекте, специально созданном для его изучения» [4, с. 59]. Модель, отображая или воспроизводя объект исследования, может заменить его таким образом, что ее изучение способствует получению новой информации об этом объекте [5, с. 137].

Выделяют два типа моделей межкультурной компетенции: универсальные и культурно-специфичные [15, с. 36]. В основе данной классификации лежат два исследовательских подхода: *etic* (универсальный) и *emic* (культурно-специфичный). Изначально термины были введены К. Пайком и впоследствии активно использовались для обозначения культурно-специфичного и универсалистского подходов в гуманитарных науках [9, с. 26].

Учитывая цели и задачи Концепции устойчивого развития[1], ОУР может рассматриваться как мировоззренческая категория, так как она охватывает наиболее универсальные понятия о мире в условиях разнообразия.

Поэтому для нашего анализа были выбраны универсальные модели МК, классифицированные Н. Черняк. [12, с. 121]. Нами была выделена модель межкультурной компетенции Д. Диердорф, так как она, на наш взгляд, наиболее точно отражает понимание межкультурного общения в образовании для устойчивого развития по следующим критериям: учитывает диалоговый характер межкультурного общения; рассматривает понятие культуры как динамического изменения, что

[1]25 сентября 2015 года на 70-й сессии Генеральной ассамблеи ООН в Нью-Йорке приняли Повестку дня до 2030 года. Новая повестка дня включает в себя 17 целей в области устойчивого развития (ЦУР). Например, качественное образование, уменьшение неравенства, партнерство в интересах устойчивого развития и др. [7, с. 17].

соответствует понятию «динамическая устойчивость»[1]. Особая роль отводится рефлексии как внешнему и внутреннему результату, что говорит о способности личности анализировать не только внешние события, но и соотносить их с внутренним состоянием, что подчеркивает определенный образ жизни, стиль. Следующий важный компонент в модели Д. Диердорф – обучение в течение всей жизни, соответствует одному из основных принципов УР – качеству жизни.

По мнению Диердорф, межкультурная компетенция при столкновении с разнообразием крайне важна для социальной сплоченности, так как способствует инклюзии и устранению конфликтов, вызываемых разнообразием установок, ценностей, норм, убеждений и образа жизни в мультикультурном обществе. В основу понимания МК Диердорф вкладывает понятие культуры как процесса, при котором культура – это не статичность, а переговоры между нормами, ценностями и стилями жизни [14, с. 6]. Сотрудничество и в системе ОУР является одним из важных компонентов.

В связи с тем, что культура динамична и постоянно меняется, людям необходимо научиться справляться с непрерывными процессами. Таким образом, развитие межкультурной компетенции представляет собой сложный и многоаспектный процесс и может принимать разнообразные формы, учитывая ситуацию межкультурного общения. [14, с. 7] Модель МК Диердорф представлена в виде спирали, в которой взаимосвязаны четыре компонента: установки, обширные культурные знания и межкультурные навыки, внутренний результат (способность размышлять о межкультурных вопросах) и внешний результат (способность конструктивно взаимодействовать).

Аспекты ОУР и связанные с ними компетенции изучают такие исследователи, как де Хаан, Глассер и Хирш, Рикман, Вик и др. [10].

По нашему мнению, концепт «Gestaltungskompetenz», разработанный немецким профессором Г. де Хааном [13], наиболее полно отражает спектр знаний, умений, навыков, качеств личности, необходимых для реализации целей ОУР. Концепт «Gestaltungskompetenz» дословно не переводится на русский язык, но может пониматься как «формирование компетенции конструирования/созидания». Суть его в восприятии целостной картины мира и осознании своего места в нем. Данный концепт по своей содержательной структуре представляет собой 12 компетенций, которые необходимо реализовать в рамках ОУР (табл. 1).

[1]Динамическая устойчивость обеспечивает способность системы к саморегулированию при воздействии внешних и внутренних отрицательных факторов. Под динамической устойчивостью понимаем адекватную реакцию элементов в системе в частности и системы в целом на любые изменения внутренних и внешних факторов, что подразумевает способность системы и её элементов к самовосстановлению [11, с. 25–26].

Таблица1

Предметная и методическая компетенции	Социальные компетенции	Компетенции саморазвития
1. Быть открытым миру и строить новые перспективы, интегрируя знания. 2. Думать и действовать дальновидно. 3. Получать междисциплинарные знания. 4. Уметь распознавать и взвешивать риски, опасность и неуверенность	5. Уметь планировать и действовать вместе с другими. 6. Уметь принимать участие в процессах принятия решений. 7. Уметь мотивировать себя и других быть активным. 8. Уметь принимать во внимание цели конфликтов при анализе стратегий действия	9. Уметь осмысливать собственные и чужие идеи и цели. 10. Уметь самостоятельно планировать и действовать. 11. Уметь проявлять эмпатию и солидарность к находящимся в сложном материальном положении. 12. Уметь использовать представления о справедливости в качестве оснований для решений и действий

Проанализировав компетенции для ОУР согласно концепции Г. де Хаана, можно заметить, что перечисленные компетенции ОУР неоднородны по своему содержательному компоненту, носят надпредметный характер и являются необходимыми для каждого человека в мире быстроменяющейся реальности. Важным наблюдением является то, что в данном концепте большая роль отводится межкультурной коммуникации (МК) в широком ее понимании – коммуникации смыслов, идей, навыков и связанных с ними действий личности в многокультурном мире. Перечислены такие компоненты МК, как сотрудничество, эмпатия, решение конфликтов, анализ общественной ситуации и др. Таким образом, межкультурная компетенция не выделена в списке 12 компетенций ОУР, однако некоторые ее компоненты пронизывают все уровни концепта «Gestaltungskompetenz». Сопоставительный анализ структурных компонентов МК и ОУР указал на возможность развития потенциала межкультурной компетенции в реализации компетенций ОУР.

В рамках компетентностного подхода соотнесены по содержанию компоненты компетенций для ОУР концепта «Gestaltungkompetenz» и модели межкультурной компетенции Д. Диердорф. Из табл. 2 мы можем заметить, что компоненты межкультурной компетенции пронизывают всю структуру компетенций для ОУР. При этом некоторые компоненты межкультурной компетенции позволяют в себя включать по два структурных компонента компетенций для ОУР. Например, компонент МК «Желаемый внешний результат» может быть соотнесен с социальной компетенцией и компетенцией саморазвития системы ОУР. Можно сделать вывод, что структурно МК является одним из ключевых компонентов компетенций ОУР, определяет минимальные границы устойчивости личности. Безусловно, данное предположение требует наиболее глубокого анализа изучения структурных компонентов МК и ОУР.

Таблица 2

Межкультурная компетенция (Д. Диердорф)	Компетенции для ОУР (Г. де Хаан)
Знание и понимание. Культурное самопознание, глубокие знания культуры, социолингвистическая осведомленность	Предметная и методическая компетенции 1. Быть открытым миру и строить новые перспективы, интегрируя знания. 3. Получать междисциплинарные знания
Умения: слушать, наблюдать, оценивать, анализировать, интерпретировать, соотносить	Социальные компетенции 5. Уметь планировать и действовать вместе с другими. 6. Уметь участвовать в процессах принятия решений. 7. Уметь мотивировать себя и других быть активным. 8. Уметь принимать во внимание цели конфликтов при анализе стратегий действия. Предметная и методическая компетенции 2. Думать и действовать дальновидно. 4. Уметь распознавать и взвешивать риски, опасности и неуверенность
Желаемый внутренний результат Обоснованная система координат Изменение (адаптивность, гибкость, этнорелятивистские взгляды, эмпатия)	Компетенция саморазвития 9. Уметь осмысливать собственные и чужие идеи и цели. 10. Уметь самостоятельно планировать и действовать. 11. Уметь проявлять эмпатию и солидарность к находящимся в сложном материальном положении
Установки Уважение (высокая оценка других культур и культурное разнообразие). Открытость (межкультурному обучению и представителям других культур, воздержание от суждений). Любознательность и выявление отличий (терпимость к неопределенности)	Социальная компетенция 5. Уметь планировать и действовать вместе с другими. 6. Уметь принимать участие в процессах принятия решений. 7. Уметь мотивировать себя и других быть активным. 8. Уметь принимать во внимание цели конфликтов при анализе стратегий действия. Компетенция саморазвития 12. Уметь использовать представления о справедливости в качестве оснований для решений и действий
Желаемый внешний результат. Эффективная и приемлемая коммуникация и поведение в ситуации межкультурного общения	Социальные компетенции 6. Уметь принимать участие в процессах принятия решений. 8. Уметь принимать во внимание цели конфликтов при анализе стратегий действия. Компетенция саморазвития 9. Уметь осмысливать собственные и чужие идеи и цели

Однако частичное наложение данных моделей делает возможным сформулированный нами вывод, а также служит основанием для

создания дополненной модели МК с учетом специфических аспектов ОУР.

Опираясь на вышесказанное, мы предполагаем, что реализацию ОУР в российском образовании можно начать с развития МК, учитывающей специфические компоненты ОУР. В данном случае развитие межкультурной компетенции обеспечивает мягкую и гибкую интеграцию ключевых компонентов ОУР в систему образования России. Данные положения были учтены нами при разработке и апробации спецкурса «Актуальные проблемы межкультурного образования» для бакалавров отделения «Регионоведение» Восточного института, в рамках которого актуализированы содержательное поле ОУР и потенциал межкультурной компетенции.

Образование для устойчивого развития как новое направление педагогического процесса нельзя считать полностью состоявшимся, так как введение в программу вузов специализированных курсов по УР, повышение квалификаций специалистов в области ОУР пока остается не первостепенной задачей. Решением может послужить расширение понятия МК с учетом задач устойчивого развития: предлагается рассматривать МК как компонент, определяющий минимальный порог границы устойчивости личности в межкультурном пространстве. Это делает возможным развитие компетенций для ОУР не через определенный предмет, а посредством развития межкультурной компетенции.

Список литературы

1. Беккер Г., Дагбаева Н.Ж. Теоретические подходы к вопросу межкультурного образования школьников на основе экологической проблематики // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2010. № 1. С. 3–7.
2. Васильева А.Г. Основные направления формирования межкультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей // Пед. журн. 2012. № 2–3. С. 51–63.
3. Дагбаева Н.Ж. Устойчивое развитие и проблемы регионального образования // Евразийство и мир. 2018. № 1. С. 75–82.
4. Дигина О.Л. Формирование межкультурной коммуникации студентов гуманитарных вузов: на примере изучения иностранного языка: дис. … канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005. 168 с.
5. Пассов Е.И. Методология методики: теоретические методы исследования. Елец: МУП «Типография г. Ельца», 2011. 634 с.
6. Портера А. Межкультурные компетенции в глобальном мире // Образование и международные отношения. 2011. С. 251–261.
7. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года: Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 25 сентября 2015 года. URL: https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf.
8. Пузаченко Ю.Г. Наука и концепция устойчивого развития: тр. междунар. школ-конф. «Ландшафтное планирование. Общие основания. Методология». М., 2006. URL: http://www.sevin.ru/ecosys_services/references/Пузаченко_2006_Уст_Разв_ЛП.pdf
9. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: АспектПресс, 2009. 368 с.
10. Цели в образовании для устойчивого развития: ООН Юнеско. 2017. Режим доступа:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus C. 10–11.
11. Часовников С.Н., Старченко Е.Н. Перспективы экологизации экономического развития Кемеровской области: монография. Саарбрюккен, 2013. 123 с.
12. Черняк Н.В. Классификация моделей межкультурной компетенции // Альманах современной науки и образования 2015. № 2(92). С. 119–125.
13. G. de Haan. Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I., de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung,Wiesbaden. 2008. S. 23–44.
14. Deardorff D. Intercultural Competence. A Definition, Model, and Implication for Study Abroad. In: V. Savicki: Developing Intercultural Competence and Transformation. Theory, Research, and Application in International Education. Sterling: Stylus Publishing. 2008. P. 6–52.
15. Lipponen K. What Is Intercultural Communication Competence in the Context of the European Parliament?: Perceptions about the Required Intercultural Skills from the Perspective of Finnish Members of the European Parliament: a pro gradu th esis. Jyväskylä, Finland: The University of Jyväskylä. 2005. 136 p.
16. Proposal for a Global Action Programme on Education for Sustainable Development as follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD) after 2014 (rus). 57 p.

CAPACITY DEVELOPMENT OF THE INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL SYSTEM FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Y.S. Samoshkina

Buryat State University, Ulan-Ude

Fulfilment of intercultural competence (MC) development as an important component of education for sustainable development (ESD) was studied. The article clarifies the concept of «the education for sustainable development» through the socio-economic theory. Also the models of intercultural competence were analyzed, in connection with which MC is considered as one of the main components in the competence structure of education for sustainable development. The article provides a comparative analysis of the structural components of the MC and ESD, in order to identify common structural components. The article provides conclusion about flexible integration of core competencies of ESD to the educational system of the Russian Federation thanks to the development of MC, that is able to consider the specific educational components for the benefit of the sustainable development.

***Keywords**: intercultural communication, intercultural competence, education for sustainable development (ESD), models of intercultural competence, competences of ESD.*

Об авторе:

САМОШКИНА Янина Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а), старший преподаватель Центра дополнительного образования и тестирования ФГБОУ ВО «Бурятская государственная сельскохозяйственная академия им. В.Р. Филиппова» (670024, г. Улан-Удэ, ул. Пушкина, 8), e-mail: ja-sam@yandex.ru

УДК 37.015.31-053.6

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Э.А. Содномдоржиева

Московский государственный психолого-педагогический университет

Приводятся данные эмпирического исследования, посвященного проблеме формирования ценностной сферы старших подростков, учащихся 8–10 классов двух регионов России, отличающихся этнокультурным компонентом. Научно-практическая новизна работы заключается в сравнительном анализе ценностных ориентаций старших подростков двух регионов России как предпосылок отношения к образованию (в том числе к непрерывному образованию). Данные, полученные в результате исследования, позволяют подтвердить предположение о том, что система ценностей старших подростков в двух регионах России, отличающихся этнокультурным компонентом, имеет различия, которые могут оказывать влияние как на отношение к образованию, так и на мотивацию к непрерывному образованию.

Ключевые слова: *тенденции формирования ценностей, система ценностей, ценностные ориентации, подростковый возраст, старшие подростки, мотивация, непрерывное образование.*

Проблема отношения подростков и юношей к образованию является одной из наиболее актуальных для современного общества. Подтверждение этому мы можем найти в содержании новых образовательных стандартов, федеральных документах в области образования и воспитания детей и молодежи. В них предъявляются высокие требования не только к качеству подготовки выпускников, но и к воспитанию духовно-нравственных основ личности. В концепции современного образования отмечено, что воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России является одной из важнейших задач государства и общества. В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования значительное место отводится таким понятиям, как *ценностные идеалы* (ориентиры), *система ценностей, ценности образования и науки,* и др. В связи с этим возникает необходимость изучения ценностных ориентаций подрастающего поколения, в т. ч. в контексте образования. «Ценностные ориентации – важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благосостояние, здоровье, комфорт, познание, творчество и др.)» [2, с. 539]. «Ценности представляют собой базовые представления о том, что определенные идеи, цели, формы поведения или институты являются индивидуально или социально предпочтительнее иных идей, целей, форм

поведения» [1, с. 508]. Ценности несут в себе нравственные представления индивида о том, что является правильным, положительным или желательным, они – осознанный или интуитивный нравственный выбор того, что для человека является важным и стоящим. «Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода систему личностных координат, обеспечивающую устойчивость и преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов человека. В силу этого ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, регулирующим и детерминирующим поведение человека» [1, с. 507]. Таким образом, система ценностных ориентаций, являясь элементом структуры личности, выполняет регулятивную, направляющую и смысловую функции, задает модус поведения и деятельности, является основой для развития мотивов, целей и всей жизненной активности. Следует отметить, что процесс формирования ценностных ориентаций в подростковом возрасте и ранней юности представляет собой принятие обобщенных представлений о системе ценностей, которые культивируются обществом, государством и содержат в себе социальные и культурные ценности страны, нации, этноса, в основании которых заложены базовые общечеловеческие ценности.

Проблема нашего исследования – выявить, как система ценностных ориентаций современных старших подростков предопределяет их отношение к образованию, в т. ч. непрерывному, в различных ситуациях развития, в частности – в кросскультурном аспекте. Так, в кросскультурных исследованиях В.С. Собкина по изучению ценностных ориентаций старших школьников были выявлены значимые отличия в ценностях испытуемых в зависимости от их принадлежности к той или иной социокультурной группе [4]. В рамках изучения этой проблемы нами также были рассмотрены исследования Т.Ц. Дугаровой и др., проведенные в Республике Бурятия [5; 6; 7]. В ходе масштабного исследования было установлено, что доминирующим культурным типом бурятской молодежи являются ценностные ориентации на мир родовых традиций и мир интеграции культур (ориентация на прошлое и настоящее; зависимость человека от ближайшего социального окружения, традиций, родоплеменных связей, соблюдение закона предков). Вместе с тем анализ источников свидетельствует о том, что в настоящее время еще недостаточно изучены психологические особенности формирования системы ценностей старших подростков как предпосылки к непрерывному образованию в различных регионах России. Для современного человека стало насущной необходимостью непрерывное образование, которое не обязательно институционализировано, но позволяет непрерывно развивать свою академическую и профессиональную компетентность, непрерывно

совершенствоваться. По нашему предположению, в различных этнокультурных ситуациях формирования у старшеклассников систем ценностей в них возможны различия, которые могут оказывать влияние на мотивацию к непрерывному образованию.

Программа исследования

Для исследования системы ценностей современных старшеклассников как предпосылок их отношения к образованию (в том числе к непрерывному образованию) нами было проведено исследование ценностных ориентаций старшеклассников г. Москвы и г. Улан-Удэ.

В исследовании приняли участие 250 учащихся в возрасте 14–17 лет, из них 130 обучающихся 8 класса (65 из Москвы и 65 из Улан-Удэ) и 120 обучающихся 10 класса (60 из Москвы и 60 из Улан-Удэ). В обеих выборках число девушек и юношей было равным. Базой эмпирического исследования были выбраны государственные средние общеобразовательные школы городов Улан-Удэ и Москвы, 8-е и 10-е классы. Исследование проходило в октябре-ноябре 2015 г., опрос проводился в бланковой форме. Учащиеся заполняли опросник на втором–третьем уроках, в классе, в достаточно однотипных условиях. По социальному составу все испытуемые относились к семьям с более или менее благополучным материальным положением, но в обеих выборках были представители из многодетных, малообеспеченных, а также неполных семей. Все – подростки городских школ, которые отличались достаточно комфортной образовательной средой и хорошим уровнем образования.

Методики исследования

Основной методикой исследования был выбран опросник ценностей, разработанный Ш. Шварцем на основе методики М. Рокича. В опроснике выделено 10 типов ценностей, которые определяют направленность как на конкретные действия индивида, так и на всю его жизненную активность. Каждому типу ценности соответствует своя ведущая мотивационная цель: *власть* (Power) – социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами; *достижение* (Achievement) – личный успех в соответствии с социальными стандартами; *гедонизм* (Hedonism) – наслаждение или чувственное удовольствие; *стимуляция* (Stimulation) – волнение и новизна; *самостоятельность* (Self-Direction) – самостоятельность мысли и действия; *универсализм* (Universalism) – понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы; *доброта* (Benevolence) – сохранение и повышение благополучия близких людей; традиция (Tradition) – уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи; *конформность* (Conformity) – сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям; *безопасность* (Security) – безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя.

Для определения наиболее значимых общечеловеческих

ценностей был проведен опрос по первой методике «Обзор ценностей», которая дает возможность выявить ценности на уровне нормативных идеалов. Респондентам предлагалось выбрать из 57 утверждений те, которые являются для них наиболее значимыми, и оценить их по шкале Лайкерта от –1 до 7 по степени важности. Уровень нормативных идеалов более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения. При исследовании ценностей на уровне индивидуальных приоритетов в ходе опроса по второй методике «Профиль личности» респондентам приводился список из 40 описаний человека, соответствующих тому или иному из 10 типов ценностей. Испытуемого просили оценить, в какой степени описанный в опроснике человек похож или не похож на него. Используется шкала Лайкерта от –1 до 4. Уровень индивидуальных приоритетов более зависим от внешней среды (например, от группового давления) и соотносится с конкретными поступками человека [3, с. 36–37].

Результаты и их интерпретация

Исследование ценностей на уровне нормативных идеалов и уровне индивидуальных приоритетов позволило сделать предположения о характеристиках образовательной среды, которая наиболее предпочтительна для обучающихся как база для дальнейшего непрерывного образования. Исследование показало, что различия систем ценностей обучающихся школ городов Улан-Удэ и Москвы незначительные. Данные о ценностях на уровне нормативных идеалов и уровне индивидуальных приоритетов представлены в табл. 1–4.

Таблица 1

Сравнительный анализ ценностей на уровне нормативных идеалов старших подростков, учащихся 8-х классов Улан-Удэ и Москвы

Ценности	8-й класс, Улан-Удэ	8-й класс, Москва
Типы ценностей, занявших ведущие позиции	Гедонизм (1-й ранг) Безопасность (2-й ранг) Конформность (3-й ранг)	Самостоятельность (1-й ранг) Гедонизм (2-й ранг) Достижения (3-й ранг)
Типы ценностей, занявших последние позиции	Традиции (9-й ранг) Власть (10-й ранг)	Власть (9-й ранг) Традиции (10-й ранг)

Как видно из табл. 1, различия систем ценностей на уровне нормативных идеалов обучающихся школ Улан-Удэ и Москвы сводятся к тому, что у восьмиклассников Улан-Удэ в первую тройку ценностей вошла безопасность, в то время как у восьмиклассников Москвы в число ведущих ценностей вошли самостоятельность и достижения. Правомерно утверждать, что московские школьники предпочли бы образовательную среду с более высокой степенью самостоятельности и возможностью высоких достижений. Для обучающихся 8-х классов из Улан-Удэ, вероятно, предпочтительнее образовательная среда с более

высокой степенью безопасности и эмоционального комфорта. Судя по тому, что в обеих выборках на последних местах оказались ценности власти и традиций, обучающиеся школ городов Улан-Удэ и Москвы не стремятся к власти, но образовательная ситуация, основанная на следовании культурным и религиозным традициям, для них вряд ли предпочтительна.

Таблица 2

Сравнительный анализ ценностей на уровне нормативных идеалов старших подростков, учащихся 10-х классов Улан-Удэ и Москвы

Ценности	10-й класс, Улан-Удэ	10-й класс, Москва
Типы ценностей, занявших ведущие позиции	Самостоятельность (1-й ранг) Гедонизм (2-й ранг) Достижения (3-й ранг)	Достижения (1-й ранг) Гедонизм (2-й ранг) Самостоятельность (3-й ранг)
Типы ценностей, занявших последние позиции	Традиции (9-й ранг) Власть (10-й ранг)	Традиции (9-й ранг) Власть (10-й ранг)

Как видно из табл. 2, различия систем ценностей, на уровне нормативных идеалов обучающихся школ городов Улан-Удэ и Москвы сводятся к тому, что учащиеся 10-х классов обоих регионов в качестве ведущих ценностей выбрали самостоятельность, гедонизм и достижения, но порядок этих ценностей различен. Отсюда следует, что для подростков 10-х классов предпочтительна образовательная среда, где можно проявить свою самостоятельность и реализовать тенденции к саморазвитию для достижения личного успеха, что является важной предпосылкой для продолжения образования в будущем.

Таблица 3

Сравнительный анализ ценностей на уровне индивидуальных приоритетов старших подростков, учащихся 8-х классов Улан-Удэ и Москвы

Ценности	8-й класс, Улан-Удэ	8-й класс, Москва
Типы ценностей, занявших ведущие позиции	Стимуляция (1-й ранг) Доброта (2-й ранг) Гедонизм (3-й ранг)	Гедонизм (1-й ранг) Самостоятельность (2-й ранг) Достижения (3-й ранг)
Типы ценностей, занявших последние позиции	Традиции (9-й ранг) Власть (10-й ранг)	Конформность (9-й ранг) Традиции (10-й ранг)

Как видно из табл. 3, различия систем ценностей на уровне индивидуальных приоритетов (то есть в конкретных поступках) обучающихся школ городов Улан-Удэ и Москвы состоят в том, что у восьмиклассников из Улан-Удэ в первую тройку ценностей вошли стимуляция и доброта, в то время как у восьмиклассников Москвы в число ведущих ценностей вошли гедонизм, самостоятельность и достижения. Следовательно, можно предположить, что школьники из Бурятии предпочли бы насыщенную впечатлениями образовательную среду, в которой можно проявить активность и творческий потенциал, но в то же время эмоционально комфортную. Для обучающихся 8-х классов Москвы, вероятно, предпочтительнее образовательная среда, где можно

проявить самостоятельность, а также есть возможности для собственного развития, достижения личностных результатов.

Таблица 4

Сравнительный анализ ценностей на уровне индивидуальных приоритетов старших подростков, учащихся 10-х классов Улан-Удэ и Москвы

Ценности	10 класс, Улан-Удэ	10 класс, Москва
Типы ценностей, занявших ведущие позиции	Самостоятельность (1-й ранг) Гедонизм (2-й ранг) Стимуляция (3-й ранг)	Гедонизм (1-й ранг) Самостоятельность (2-й ранг) Стимуляция (3-й ранг)
Типы ценностей, занявших последние позиции	Традиции (9-й ранг) Власть (10-й ранг)	Конформность (9-й ранг) Традиции (10-й ранг)

Как видно из табл. 4, различия систем ценностей на уровне индивидуальных приоритетов (в конкретных поступках) обучающихся школ городов Улан-Удэ и Москвы сводятся к тому, что у учащихся 10-х классов обоих регионов в первую тройку ценностей вошли самостоятельность, гедонизм и стимуляция. Правомерно утверждать, что для всех обучающихся предпочтительнее образовательная среда, насыщенная впечатлениями, в которой есть возможность проявить свою инициативу, самостоятельность. Ценности власти и традиций у обучающихся двух регионов заняли последние места. Тем не менее ценность традиций у подростков из Бурятии имеет более высокий ранг, по сравнению со сверстниками из столицы. Следует отметить, что эта ценность более значима у подростков этого региона в связи с их этнокультурными особенностями, поскольку следование обычаям и традициям своего народа является приоритетным для бурятской культурной общности.

Таким образом, сопоставляя результаты исследования на уровне нормативных идеалов (этот уровень более стабилен, отражает основные жизненные принципы) по 8-м и 10-м классам учащихся Улан-Удэ, можно увидеть разницу по ведущим типам ценностей. Если у учащихся 8-х классов в качестве приоритетных были выбраны безопасность и конформность, то 10-е классы этой же выборки выбрали самостоятельность и достижения. Эта разница в выборе ценностей позволяет сделать вывод о том, что восьмиклассники из Бурятии в возрасте 14–15 лет еще эмоционально не готовы к самоопределению, самостоятельному выбору и принятию каких-либо решений, предпосылки к такой готовности и эмоциональной зрелости проявляются только в 10-х классах – в возрасте 16–17 лет. У учащихся Москвы характер предпочтений по ведущим типам ценностей как в 8-х, так и в 10-х классах не имеет особых различий. Отсюда следует, что московские школьники отличаются более высокими темпами психологического и эмоционального развития по сравнению со сверстниками из региона. Правомерно утверждать, что к концу 10-го класса у школьников обоих

регионов ценности самостоятельности и достижений выступают предпосылками для продолжения индивидуальной образовательной траектории, а значит, могут выступать предпосылкой мотивации к непрерывному образованию.

Список литературы

1. Занковский А.Н. Организационная психология: учеб. пособие для вузов. М.: Флинта: МПСИ, 2007. 648 с.
2. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 632 с.
3. Карандашев В.Н. Методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.70 с.
4. Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ (по материалам социол. опроса учителей, учащихся и родителей). М.: Центр социол. образования РАО, 1994. 151 с.
5. Дугарова Т.Ц. Реалии внешнего мира в контексте этнического самосознания (на материале изучения ментальных ориентаций бурят) // Развитие личности. № 4. 2017. С. 155–192.
6. Дугарова Т.Ц., Сагалакова Л.П. Кросскультурное исследование этнокультурной компетентности студенческой молодежи // Вестн. Бурят. гос. ун-та. «Педагогика». № 1. 2017. С. 10–21.
7. Дугарова Т.Ц., Бадиев И.В. Культурно-ценностные ориентации российских (русских и бурят) и монгольских студентов // Вестн. РУДН. Т. 14. «Психология и педагогика». № 2. 2017. С. 190–200.

ADOLESCENTS' VALUE ORIENTATIONS IN AN EDUCATIONAL CONTEXT

E.A. Sodnomdorzhieva

Moscow State University of Psychology and Education

In the article empirical data focused on the problem of the formation of value systems of adolescents (8th -10th graders) from two Russian regions distinguished by the ethnocultural component are presented. The research focus are adolescents' value orientations. The purpose and significance of the study lie in the comparative analysis of the value system of adolescents as the precondition of their attitude to education, including lifelong learning, in two Russian regions. The data obtained confirm the assumption that there are differences in the value systems of adolescents from two Russian regions distinguished by the ethnocultural component, which can affect both their attitude to education and their motivation for lifelong learning.

Keywords: *trends in the development of values, the system of values, value orientations, adolescence, adolescents, motivation, lifelong learning*

Об авторе:

СОДНОМДОРЖИЕВА Эржена Аркадьевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, Москва, ул. Сретенка, 29), e-mail: sod-er@mail.ru

About authors

BARINOVA Oxana Vladimirovna – Professor, Ph.D., Moscow State University of Psychology and Education (127051, Moscow, Sretenka str., 29), e-mail:ox16barin@yandex.ru

DZHABAROVA Oxana Erikovna – master's student, Moscow State University of Psychology and Education (127051, Moscow, Sretenka, 29), e-mail oksyj@bk.ru

DOPSHINSKAYA Anna Aleksandrovna – psychologist, art therapist, personal coach certified by ICF standards, business coach, HR-psychologist, «New Structure» LLC (127299, Moscow, Klara Zetkin st., 7A), e-mail: psy. danna@gmail.com

LISICHKINA Yulia Viktorovna – psychologist, methodologist of the advanced training faculty, Moscow State University of Psychology and Education (127051, Moscow, Sretenka, 29), e-mail: yuliyalisichkina@yandex.ru

KARABUSHENKO N.B. – ScD (psychology), professor, head of Psychology and pedagogy chair, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, st. Miklouho-Maclay, 6), e-mail: n_karabushenko@inbox.ru

SHURUPOVA E.Y. – lecturer at Development of personality chair, Moscow Pedagogical State University (119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya, 1/1), e-mail: shurupovaelena@mail.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

ALEXANDROV Dmitry Vasilevich – senior psychologist of the Department on work with the staff of Tver branch of Moscow University of the MIA of Russia named after V. Ya. Kikot, (170040, Tver, Krivichskaya, 12), police captain

KOPYLOV V.V. – professor of tactical special, fire and physical training, candidate of legal sciences, Tver branch Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot (170040, Tver, Krivichskaya, 12), e-mail: kopylov_70@inbox.ru

KOPYLOVA O.A. – candidate of psychological sciences, Department of the humanities and natural sciences, assistant professor of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, e-mail: okane.tver@mail.ru

EVSTIFEEVA Elena Aleksandrovna – Doctor of Philosophy, professor, vice rector for scientific work, manager of department of psychology, Tver State Technical University (170100, Tver, Af. St. Nikitina, 22), e-mail: pif1997@mail.ru

FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – doctor of psychological sciences, associate professor, professor of department of psychology and philosophy, Tver State Technical University (170100, Tver, Af. Nikitin, str. 22), e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

MURASHOVA Lada Anatolievna – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of Philosophy and Psychology with courses of bioethics and history of the Fatherland, Tver State Medical University (170100, Tver, Sovetskaya st., 4), e-mail: lada-murashova@yandex.ru

MIKHEEV Mikhail Igorevich – candidate of philosophy, associate professor of the department of psychology and philosophy of Tver State Technical University (170100, Tver, Af. Nikitin, str. 22).

GRIGORIEVA Darya Dmitrievna – Ph.D. in Philosophy, Senior Lecturer at the Department of Philosophy and Psychology with Bioethics and History of the Fatherland courses at Tver State Medical University (170100, Tver, Sovetskaya str., 4), e-mail:danya72@mail.ru

KARABIN Artem Sergeevich – Head of the Department of Special Disciplines, Moscow Training Center of the Federal Border Service (117574, Moscow, Golubinskaya st., 6A), e-mail: karabinart@mail.ru

PRYAZHNIKOVA Elena Yuryevna – Doctor of Psychology, Professor of the Department Personnel Management and Psychology, Financial University under the Government of the Russian Federation (127083, Moscow, Verkhnyaya Maslovka st., 15), e-mail: e-pryazhnikova @ yandex.ru

FANTALOVA Elena – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Neuro and Pathopsychology of the Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University (129090, Moscow, Spasskiy tupik, 6, p. 1), e -mail: elenafantal@yandex.ru

MOTEVA Natalia Valerievna – Teacher-Psychologist, City Psychological-Pedagogical Center of Additional Education of Moscow (109443, Yeseninsky boul., 12, b. 2), e-mail: motya.konfetina@gmail.com

REBRILOVA Elena Sergeevna – PhD, Associate Professor of the Department of Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: rebrilova@mail.ru

VOROBIEVA Anastasia E. – PhD, senior researcher, laboratory of social and economic psychology, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 1-13), e-mail: aeVorobieva@yandex.ru

AKBAROVA Anastasia A. – graduate student, laboratory of social and economic psychology, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 1-13), e-mail: Anastasia.akbarova@gmail.com

DANILOVA Margarita Aleksandrovna – candidate of psychological sciences, associate professor of psychology department, Crimean Engineering Pedagogical University (295000, Republic of Crimea, Simferopol, Sevastopolskaya st. / Uchebnyy, 8), e-mail: danilovamargarita.crimea@mail.ru

YUDEEVA Tatyana Vasilyevna – candidate of psychological sciences, senior lecturer of the department of psychology, Crimean Engineering Pedagogical University (295000, Republic of Crimea, Simferopol, Sevastopolskaya st. / Uchebnyy, 8), e-mail: djoma@list.ru

KLEYBERG Yury Aleksandrovich – academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, Professor at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: klab53@rambler.ru

SIROTYUK Alla Leonidovna – doctor of psychological sciences, professor, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: a.sirotyk@mail.ru

SIROTYUK Anastasia Sergeevna – candidate of psychological sciences; associate professor of Tver state University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: staska8769@mail.ru

DUMINIKE Yuri Semenovich – candidate of psychological sciences, associate professor; head of the Department of humanitarian and socio-economic disciplines Federal, Military Academy of aerospace defense named after G.K. Zhukov (170100, Tver, st. Zhigareva, 50), e-mail: duminik@mail.ru

ZHITNOV Evgeny Aleksandrovich – PhD of Pedagogical Sciences, Master of Law (International law), methodist in the «School «Sviblovo» (129323, Moscow, st. Sedov, 4, bld.1), e-mail: Zhitnovskij@yandex.ru

TSKHOVREBOV Alan Saltanovich – candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer, 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

MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Russian Language Department with the methodology of elementary education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

STEPANOVA Tatyana Aleksandrovna – postgraduate student of the Institute of Teacher Education and Social Technologies at Tver State University, e-mail: dishi_rovney@mail.ru

MINKEEVA Irina Nickolaevna – the Headmaster of school 285 of Saint-Petersburg (46/4 Pogranichnika Garkavogo Street Krasnoselsky district Saint-Petersburg, 198259), e-mail: school285@mail.ru

SERIKOV Vladislav Vladislavovich – corresponding member of RAO, doctor of pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director of the Institute of Education Development Strategy of RAO, (Moscow, Makarenko st., 5 / 16s1b), e-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

SILCHENKO P. Allen – Senior lecturer of the Department of mathematical and natural science, education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: allentver@gmail.com

RUKIN Alexander Valentinovich – Ph.D., Assoc. Prof. of the Humanitarian and Socio-economic disciplines Dept., Tver State Military Academy of aerospace defense named after G.K. Zhukov (170100, Tver, st. Zhigareva, 50), e-mail: rukin.tver@yandex.ru

YUZHANINOVA Elena – associate Professor of the Department of foreign languages, theory and methods of teaching, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Nizhny Tagil state socio-pedagogical Institute (branch) of the Russian state vocational pedagogical University (Nizhny Tagil, Sverdlovsk region, 622031, Krasnogvardeiskaya st., 57), elena-yuzh@yandex.ru

GUBAIDULLIN Ruslan Raisovich – Head of the Second Directorate of the Center (linguistic) of the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (123001, Moscow, B. Sadovaya, 14), e-mail: lc-1-1@yandex.ru

KRISKOVETS Tatyana Nikolaevna – Doctor of pedagogy, Associate professor, Head of the Foreign Languages Department of the Military Engineering and Technical Institute of Khrulev Military Akademy of Logistics and Transportation (191123, St. Petersburg, st. Zakharyevskaya, d. 22), e-mail: tnkris@mail.ru

DRUZHININA Anastasia Alexandrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Social Education of the Tambov State University. G.R. Derzhavina (392000, Tambov, Internatsionalnaya, 33), e-mail: drugininaan@yandex.ru

EGORENKO Tatyana Anatolievna – phD of psychology, assistant professor in Department of «Pedagogical Psychology», Faculty «Psychology of Education», Moscow State University of Psychology and Education, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

KULAGINA Anna Alexandrovna – PhD of Pedagogy, AP of the Department of pedagogy and psychology of

primary education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: kulagi-anna@yandex.ru

MONAKHOV Igor Anatolievich – PhD in History, Deputy Director of Lurye Scientific and Methodological Center for Higher Education Innovation Activities (Tver InnoCenter) of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: Monakhov.IA@tversu.ru

OLEYNIKOVA Olga Nikolaevna – Doctor of Pedagogy, professor, CEO of Centre for VET Studies, (105005, Moscow, st. Kazakova, 13, of. 21), observatory@cvets.ru.

REDINA Yulia Nikolaevna – PhD in Economics, senior specialists of Centre for VET Studies, (105005, Moscow, st. Kazakova, 13, of. 21), observatory@cvets.ru

MARKELOVA Yulia Vladimirovna – PhD student, Moscow Pedagogical State University (119435, Moscow, 1/1 Malaya Pirogovskaya St.); teacher, Medical College № 7, (109004, Moscow, Nikoloyamskaya st., 33, p. 1), markelova_yu@mmk7.ru

PAVLOVA Oksana Anatolievna – senior researcher At the centre for the development of vocational education (107023, Moscow, Bolshaya Semenovskaya st., 38), e-mail: oksana_pavlova@bk.fu

TEMERBEKOVA Albina A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Mathematics, Physics and Informatics Gorno-Altaisk State University (649000, Rep. Altai, Gorno-Altaisk, Lenkin st., 1), e-mail: tealbina@yandex.ru.

KUDRYAVTSEV Nikolai G. – Candidate of Engineering Sciences, Dozent of the Department of athematics, Physics and Informatics Gorno-Altaisk State University (649000, Rep. Altai, Gorno-Altaisk, Lenkin st., 1), e-mail: ngkudr@mail.ru

TSVETKOVA Svetlana Petrovna – PhD in Philologi, AP of the Russian Language Department with the methodology of primary education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: Tsvetkova.SP@tversu.ru

ORLOVA Elena Viktorovna – head of the historical department of the State budgetary institution of culture of the Tver region «Tver State United Museum», e-mail: orlovatvgu@mail.ru

POPOVA Tatiana Nickolaevna – doctor of pedagogical science, professor, the head of the department of Mathematics, Physics, and Informatics, Kerch State Maritime Technological University (298309, rep. Crimea, Kerch, st. Ordzhonikidze, 82), e-mail: ptn1311@yandex.ru

PRUDKII Aleksandr Sergeevich – postgraduate Student, Applied Physics, Department of Theory and Methods of Physics Training after A. V. Peryshkin, Institute of Physics, Technology and Information Systems, Moscow State University of Education (119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya, 1/1); Senior Lecturer of the department of Mathematics, Physics, and Informatics, Kerch State Maritime Technological University (298309, rep. Crimea, Kerch, st. Ordzhonikidze, 82), e-mail: alex_pruds@mail.ru

ROMANKO Danislav Vasilievich – teacher of State Autonomous Secondary Professional Educational Institution of Sverdlovsk region «Nizhny Tagil Mining and Metallurgical college after E.A. and M.E. Cherepanovs» (622034, Nizhny Tagil, Lenin Ave, 38), postgraduate student, Nizhny Tagil State Social-Pedagogical Institute, branch of the Russian State Vocational- Pedagogical University (622031, Nizhny Tagil, ul. Krasnogvardeyskaya, 57), e-mail: danvarom@mail.ru.

BAZHENOVA Irina Ivanovna – Pedagogical Sciences Candidate assistant professor of Natural Sciences and Physical and Mathematical Education Department, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical University (622031, Nizhny Tagil, ul. Krasnogvardeyskaya, 57), e-mail: iro2330@yandex.ru.

KALASHNIK Alexandra Arturovna – senior lieutenant, postgraduate student of St.Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs (198206, St-Peterburg, Lotchika Pilyutova, 1), psychologist for the group work with staff of a separate battalion of the patrol service police Department of the MIA for the city of Arkhangelsk (163000, Arkhangelsk, Popova str., 18), e-mail: arh-alex-ra@rambler.ru

KONDRATYEV Sergey Dmitrievich – postgraduate student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: sparco165@yandex.ru

MISHINA Svetlana Sergeevna – graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Russia, Samara, M. Gorky st., 65/67), e-mail: sobolka_87@mail.ru

RODIONOVA Alina Pavlovna – post-graduate student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); Head of the studio «Progress» (Moscow, Shipilovsky Proezd, 49/1), e-mail: seminka@rambler.ru

SAMOSHKINA Yanina Sergeevna – post-graduate student of Buryat State University named after Dorzhi Banzarov (670000, Republic of Buryatia, Ulan-Ude, Smolin Str. 24a), the senior lecturer of the Center for the Additional Education and Testing of Buryat State Agricultural Academy named after V.R. Filippov (670024, Ulan-Ude, Pushkin St. 8), e-mail: ja-sam@yandex.ru

SODNOMDORZHIEVA Erzhena Arkadyevna – PhD student of Education of Moscow State University of Psychology and Education (127051, Moscow, Sretenka st. 29), e-mail: sod-er@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК МОН РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук направляются в редакцию вместе с сопроводительным письмом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы, электронной почты. В сопроводительном письме научный руководитель рекомендует представляемую статью для публикации с обоснованием ее актуальности, научной новизны, практической знаимости.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания.
4. Статью, представленную к публикации, должны сопровождать: 1) индексы УДК, ББК; 2) название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках); 3) сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках); 4) контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи, служебный адрес – на русском и английском языках).
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате, установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в Шаблоне, текстовый редактор Microsoft Word с расширением doc, docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см; нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см, межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля 12 пт; аннотации – 11 пт.
10. Ссылки на источники – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».
11. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например: (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например: (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 14 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.
16. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии
170021, 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(46), 2019*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 18.03.2019. Выход в свет 22.03.2019.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 29,57.
Тираж 500 экз. Заказ № 78
Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.
Отпечатано в редакционно-издательском управлении Тверского государственного университета.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63. *Цена свободная*