

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 РАН, д-р психол. наук, профессор А.В. Юревич (Россия);
д-р психол. наук, профессор Т.А. Жалагина (Россия);
д-р пед. наук, профессор О.Н. Олейникова (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);
доктор пед. наук, профессор Б. Чакрун (Франция);
канд. психол. наук, доцент М.В. Мороз (Россия) (*отв. секретарь*)

Адрес редакции:

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

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

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya

№ 4, 2017

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 RAS, Dr. of Sciences, prof. A.V. Jurevich;
Dr. of Sciences, prof. T.A. Zhalagina;
Dr. of Sciences, prof. O.N. Oleynikova;
Dr. of Sciences, prof. N.V. Kopylova;
Dr. of Sciences, prof. A.L. Sirotiuk
Dr. of Sciences, prof. V.P. Kuteva-Tsvetkova
Dr. of Sciences, prof. Borhene Chakroun;
Candidate of Sciences, docent M.V. Moroz (*Executive Secretary*)

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, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

- Баранова А.А., Демиденко Н.Н. Инновационный потенциал личности субъекта труда и структура инновационной деятельности: проблема взаимосвязей 6
- Копылова Н.В., Петров Н.Н. Психологическая надежность в специфике работы охранно-конвойной службы МВД РФ 12

СОЦИАЛЬНАЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Барияк И.А., Веденева П.Н. Профессионально важные качества тренера танцевального коллектива как детерминанты потребительского капитала организации 17
- Барияк И.А., Сердюк С.Н. Психологическое сопровождение персонала по преодолению стресса в организации в условиях определённой организационной культуры 22
- Карапетян Л.В. Исследование благополучия в зарубежной психологии 28
- Лоан Л.Т.М., Фыонг Ф.Т.Х. Организационная приверженность преподавателей: влияние личностных особенностей 34
- Стефаненко Т.Г., Донцов А.И., Родионова Д.М. Индивидуализм и коллективизм как параметры коллективной памяти российского народа 43

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Лосинец Е.В. Конструктивная валидизация методики изучения замещающего поведения 53
- Матанцева Л.В., Щириковская Т.Н. Психологические факторы формирования зависимости от лекарственных препаратов 63

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Бысюк А.С. Представления педагогов малых городов о включении детей с ограниченными возможностями здоровья в воспитательный процесс 70
- Феоктистова С.В., Калинин Е.А. Нейропсихологическая коррекция слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 76

ПСИХОЛИНГВИСТИКА

- Ткачева Л.О., Павловская И.Ю., Седелкина Ю.Г., Наследов А.Д. Возможные когнитивные механизмы опознания визуально предъявляемых звукоизобразительных слов английского языка русскоязычными искусственными билингвами 86

УЧИТЕЛЬ

- Бездухов В.П., Семенова О.М. О подходах к формированию гуманистической направленности будущего учителя 93
- Бездухов А.В., Носков И.А. О ценностном подходе к формированию этического мышления будущего учителя 100
- Ненашева О.В. Формирование морального мышления будущего учителя в процессе изучения учебной дисциплины «Психология» 107
- Салов А.И. Морально-этические принципы формирования этического мировоззрения учителя 115
- Хохлова О.Н., Березина М.А. Психолого-педагогическое сопровождение начинающих педагогов в США 121

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Гущина А.В. Идеи отечественных ученых-педагогов о морали и нравственности в их приложении к воспитанию 127
- Ершов В.А., Щербак С.Ю. Трудовое обучение как источник становления и развития профессионального образования в период нового времени: ретроспективный анализ 136
- Махновец С.Н., Попова О.А. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни 141
- Рукин А.В. Информационный подход к педагогической природе человека 150

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Астапенко Е.В., Перельгина Е.М. Осмысленное чтение как элемент современных образовательных компетенций	159
Борисова Е.В. Опыт обучения студентов высшей математике по методике малых групп..	166
Голубовская Е.А. Роль жанра текста в первичном запоминании значений иноязычных лексических единиц: введение в проблему	173
Дробышев Д.В., Рачковская Н.А. Принципы реализации концепции «опережающего образования» иностранных студентов в техническом вузе России	178
Федорова Н.А., Копкарева О.О. Мотивационная вовлеченность студента в освоение учебных программ как дидактический ориентир контрольно-диагностической деятельности преподавателя высшей школы	187
Филюнова И.М. Опыт применения опорного конспекта как средства активизации мышления студентов	197
Мороз М.В. Коучинг как технология подготовки будущих социальных работников в вузе..	201

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Милогина Е.Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях	205
Жалагина Т.А., Короткина Е.Д. Развитие психологической науки в Тверском регионе: от истории к перспективам	211
Каплунов И.А., Мальцева А.А., Ключникова Е.В. Перспективы развития системы высшего образования и науки в регионах: кейс Тверской области	221

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Алексеева В.В. Подготовка и работа с педагогическими кадрами дошкольного образования в Башкирской АССР в 1941–1992 годы	234
Бажилин Н.Р. Принципы обучения джазовой импровизации в структуре высшего образования (на примере класса аккордеона)	240
Смыковский В.В. Понятие и сущность готовности сотрудников уголовно-исполнительной системы к действиям при возникновении чрезвычайных обстоятельств	245
Щербакова В.В. Социально-психологическое исследование гражданской идентичности современной молодежи.....	251

CONTENTS

PSYCHOLOGY OF WORK

Baranova A.A., Demidenko N.N. Innovative capacity of the personality of the subject of work and the structure of innovation activities: the problem of the interdependence.....	6
Kopylova N.V., Petrov N.N. Psychological reliability in professional specifics of security-escort service .	12

SOCIAL AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Barylyak I.A., Vedeneva P.N. Professionally important quality of the dance collective trainer as determinants of the consumer capital of the organization	17
Barylyak I.A., Serdyuk S.N. Psychological support of personnel for overcoming stress in the organization under conditions of defined organizational culture	22
Karapetyan L.V. The study of well-being in foreign psychology.....	28
Loan L.T.M., Phuong Ph.T.H. Organizational commitment of lecturers: the effect of personality...	34
Stefanenko T.G., Dontsov A.I., Rodionova D.M. Individualism and collectivism as the parameters of collective memory the russian people.....	43

PERSONALITY PSYCHOLOGY

Losynets E.V. The construct validation of methods used to study the residual behavior	53
Matantseva L.V., Tshirovskaya T.N. Psychological factors of formation of dependence on drugs ..	63

SPECIAL PSYCHOLOGY

Bysiuk A.S. To the question about views on the inclusion of children with disabilities in educational process in institutions of additional education and educational organizations	70
---	----

Feoktistova S.V., Kalinkina E.A. Neuropsychological correction verbal memory the senior preschool children with general underdevelopment of speech	76
--	----

PSYCHOLINGUISTICS

Tkacheva L.O., Pavlovskaya I.Yu., Sedelkina Yu.G., Nasledov A.D. Possible cognitive mechanisms of identifying visually presented sound-symbolic english words by native russian trained bilinguals	86
--	----

TEACHER

Bezdukhov V.P., Semenova O.M. On approaches to the development of the future teacher's humanistic orientation.....	93
Bezdukhov A.V., Noskov I.A. The value approach to the formation of the ethic thinking of the future teacher	100
Nenasheva O.V. Formation of moral thinking future teachers in the course of studying discipline «Psychology»	107
Salov A.I. Moral and ethical principles of the formation of the ethical outlook of the teacher	115
Khokhlova O.N., Berezina M.A. Psychological and pedagogical support of beginning teachers in USA	121

HISTORY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

Guschina A.V. Ideas of domestic scientists-teachers on the morality and ethics in their appendix to education.....	127
Ershov V.A., Shcherbakova S.Y. Vocational training as a source of formation and development of vocational education: a retrospective analysis	136
Makhnovets S.N., Popova O.A. A new ecosystem of education as a backbone vector of quality of life... 141	
Rukin A.V. Information concept to the pedagogical nature of man	150

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

Astapenko E.V., Perelygina E.M. Comprehended reading as an element of modern educational competences	159
Borisova E.V. Experience of higher mathematics training by method of small student groups	166
Golubovskaya E.A. The role of genre in primary memorization of vocabulary meanings in a foreign language: introduction on the problem.....	173
Drobyshev D.V., Rachkovskaya N.A. Implementation principles of the concept of preemptive education for international students in a russian engineering university.....	178
Fedorova N.A., Kopkareva O.O. A motivational involvement of a student in passing the educational programs as a didactic orientation of control and diagnostic activities of a high school teacher	187
Filinova I.M. Experience in applying the basic summary in the teaching of psychology to university students.....	197
Moroz M.V. The possibilities of using coaching in training social workers.....	201

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Milyugina E.G. The problem of forming the person's musical culture in modern research.....	205
Zhalagina T.A., Korotkina E.D. Development of psychological science in the tver region: from history to the prospects	211
Kaplunov I.A., Maltseva A.A., Klyushnikova E.V. Prospects of development of the higher education and science system in the regions: Tver region's case	221

POSTGRADUATE PAGE

Alekseeva V.V. Early childhood pedagogy teacher preparation on the Bashkir 1941–1992	234
Bazhilin N.R. Principles of studying jazz improvisation in the structure of higher education (on the example of accordone class).....	240
Smykowskii V.V. The concept and essence of readiness of employees of the penal system to the actions in the event of extraordinary circumstances and the necessity of the formation of the personnel of the penal system	245
Shcherbakova V.V. Social and psychological study of civil identity of modern youth	251

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.923+316.422

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТА ТРУДА И СТРУКТУРА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗЕЙ

А.А. Баранова¹, Н.Н. Демиденко²

¹ООО «АНКОР Кадровые решения», г. Тверь

²Тверской государственной университет

Рассмотрены проблемы инновационного потенциала как особой совокупности качеств личности профессионала при осуществлении им инновационной деятельности. Обосновывается необходимость учета внутренней логики инновационной деятельности при анализе совокупности профессионально важных качеств личности специалиста.

***Ключевые слова:** инновации, инновационный потенциал личности профессионала, инновационная деятельность, структурные компоненты инновационной деятельности.*

Вопросы инновационной деятельности и инновационного потенциала личности субъекта труда в настоящее время вызывают интерес и практиков, и теоретиков. Это обосновано необходимостью находить опережающие пути развития в различных сферах жизни общества. Собственно, ведь инновационная деятельность – это деятельность по созданию, доведению идей, изобретений, разработок до результата, пригодного для практического воплощения, использования и распространения [2, с. 59]. Обнаруживается проблема: как соотносятся структура инновационной деятельности и психологические характеристики субъекта, ее реализующую? Не кроется ли тут ответ на вопрос о повышении эффективности этой деятельности? В данной статье рассматривать проблему будем на примере профессии маркетолога.

Инновационный потенциал человека исследователи связывают со способностью воспринимать, оценивать и осуществлять внедрение новых идей и технологий в практику [6, с. 96]. Анализ сущности феномена «инновационный потенциал» показывает, что в большинстве определений основной акцент делается на то, что его носитель обеспечивает эффективную инновационную деятельность. Под инновационным потенциалом понимается характеристика «индивидуальных психологических особенностей человека, которая лежит в основе способности успешно выполнять деятельность, направленную на разработку, внедрение и распространение новых идей, изделий, технологий» [4, с. 12]. Итак, именно система определенных индивидуально-психологических свойств работника позволяет ему осуществлять инновационную деятельность.

В связи с этим важен анализ инновационного потенциала личности специалиста непосредственно в приложении к инновационной деятельности, которую он реализует [3]. Целостное описание инновационного потенциала личности специалиста в таком контексте в психологии отсутствует.

Подчеркнем: необходимо наряду с личностными составляющими инновационного потенциала рассматривать и поведение профессионала, направленное на разработку и внедрение инноваций. При таком подходе целесообразно опираться на этапы инновационного поведения, выделенные Дж. Де Йонгом:

1. Исследование возможностей (обнаружение несоответствия реальных свойств продукта или процесса его идеальным характеристикам, поиск способов улучшения). Здесь от специалиста требуется развитое критическое и аналитическое мышление, способность рассмотреть известный объект или явление под нестандартным ракурсом.

2. Генерация идей (решение обнаруженных проблем путем создания новых продуктов, услуг или процессов, освоение новых рынков либо улучшение текущих рабочих процессов и методов). «Генератор идей» должен обладать творческим мышлением, креативностью, он должен быть открыт новому опыту, иметь склонность к экспериментированию и риску.

3. Продвижение идей (поиск поддержки, формирование коалиций, ведение переговоров, убеждение и влияние на других людей с целью претворения появившихся идей в жизнь). Инициативность, мотивация достижения, решительность, стремление к изменениям, коммуникативная компетентность будут ведущими качествами, необходимыми специалисту, занятому на этом этапе.

4. Практическое применение (разработка новых продуктов, услуг или процессов, их тестирование, модификация и внедрение в повседневную практику). На этом этапе работнику необходим инновационный потенциал исполнительского уровня, чаще связываемый с понятием «готовность к инновационной деятельности», а также профессиональные компетенции, непосредственно связанные с подобной деятельностью [7, с. 45].

В соответствии с логикой структурного подхода деятельность маркетолога выглядит как определенная последовательность выполняемых им действий.

Таким образом, наше предположение заключается в том, что инновационный потенциал личности маркетолога представляет собой психологические качества субъекта, структурированные в систему, взаимосвязанную с этапами инновационной деятельности.

С целью описания взаимосвязей личностных качеств субъекта труда (составляющими инновационного потенциала) с этапами деятельности по разработке и внедрению инноваций, на которых эти качества проявляются, было проведено исследование.

Психодиагностический инструментарий: авторская исследовательская «Анкета оценки структуры инновационного потенциала личности специалиста» [1], «Многофакторный опросник инновационного потенциала профессионала» Т.Д. Ким [5], многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма А).

Выборка исследования: 52 человека в возрасте от 22 до 44 лет со стажем работы в сфере маркетинга от 1 до 25 лет.

В ходе исследования применялись математико-статистические методы обработки данных: проверка первичных данных на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова–Смирнова, критерий Ч.

Спирмена для проведения корреляционного анализа.

Представим результаты корреляционного анализа взаимосвязи компонентов инновационного потенциала профессионала, личностных качеств маркетолога с этапами инновационной деятельности (рис. 1).

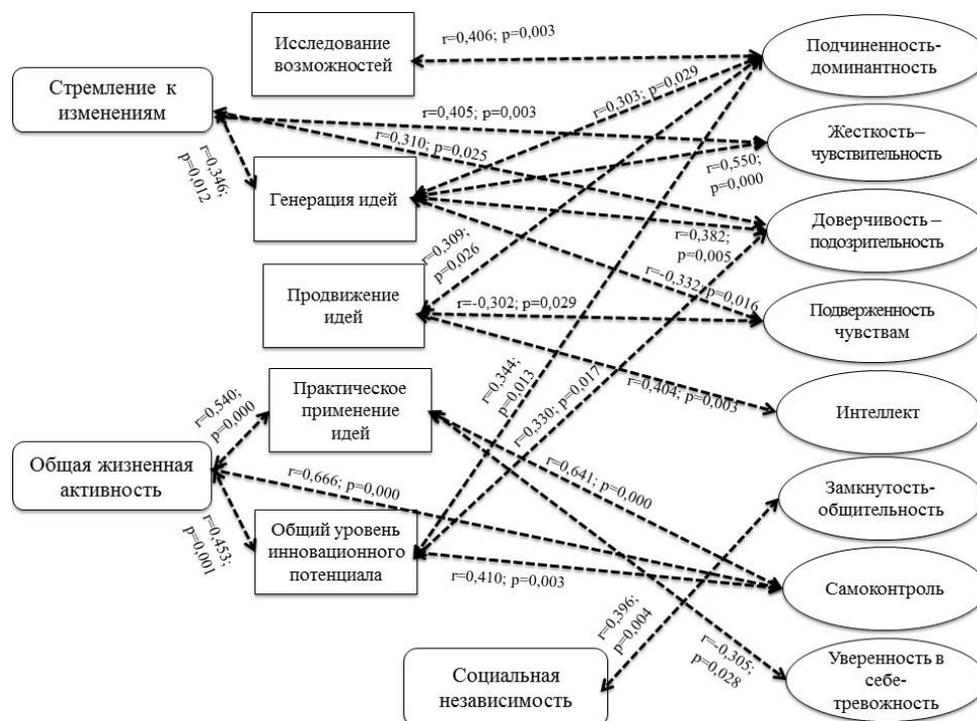


Рис. 1. Система взаимосвязей личностных качеств и компонентов структуры инновационного потенциала маркетологов:

- – структурные элементы инновационного потенциала в связи с этапами инновационной деятельности;
- – компоненты инновационного потенциала профессионала по Т.Д. Ким;
- – личностные качества по 16 PF Кеттелла;
- ↔ – значимые взаимосвязи по результатам корреляционного анализа.

Результаты корреляционного анализа показали, что существуют статистически значимые взаимосвязи между следующими показателями:

1. Этап «Исследование возможностей» имеет умеренную прямую достоверную взаимосвязь со шкалой «Подчиненность – доминантность» многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла: ($r = 0,406; p = 0,003$), т.е. сотрудник с выраженной личностной расположенностью к поиску перспектив и вариантов улучшения стандартных способов работы, уже известных предметов и механизмов характеризуется большей самостоятельностью, независимостью суждений и действий, напористостью. Именно эти качества помогают специалисту противостоять консерватизму, традиционным взглядам на профессиональную деятельность и жизнь в целом.

2. Этап «Генерация идей» имеет умеренные прямые достоверные взаимосвязи со следующими шкалами многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла: «Жесткость – чувствительность» ($r = 0,550; p = 0,000$),

«Доверчивость – подозрительность» ($r = 0,382$; $p = 0,005$), «Подчиненность – доминантность» ($r = 0,303$; $p = 0,029$); умеренную обратную достоверную связь со шкалой «Подверженность чувствам – высокая нормативность поведения» ($r = -0,332$; $p = 0,016$). Шкала «Генерация идей» имеет умеренную прямую достоверную связь и со шкалой «Стремление к изменениям» многофакторного опросника инновационного потенциала специалиста ($r = 0,346$; $p = 0,012$). Способность к продуцированию нестандартных идей, качественно новых способов организации и осуществления деятельности напрямую связана с выраженностью у маркетолога таких качеств, как чувствительность, богатство эмоциональных впечатлений, художественное восприятие мира, развитое воображение. Именно эти качества позволяют взглянуть на привычные вещи критично, под нетривиальным углом. Также у специалиста, обладающего набором качеств, наиболее подходящих для этапа генерации идей, наблюдаются развитая настороженность и внутренняя напряженность. На этом этапе инновационной деятельности также требуется большая автономность и независимость от мнений окружающих. В то же время в структуре личности маркетологов проявляются низкая дисциплинированность, пренебрежение устоявшимися стандартами и шаблонами. Эти качества помогают абстрагироваться от тривиальных идей и стереотипных решений. Высокая значимость всех вышеперечисленных качеств на этапе генерации идей подтверждается и связью данного этапа с таким компонентом инновационного потенциала, как стремление к изменениям, так как он является индикатором любознательности специалиста, развитой потребности в переменах, мотивации достижения.

3. Этап «Продвижение идей» имеет умеренные прямые достоверные взаимосвязи со шкалами многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла: «Интеллект» ($r = 0,404$; $p = 0,003$) и «Подчиненность – доминантность» ($r = 0,309$; $p = 0,026$); умеренную обратную достоверную связь со шкалой «Подверженность чувствам – высокая нормативность поведения» ($r = -0,302$; $p = 0,029$). Этап продвижения идей, так же как и предыдущий этап «Генерация идей», связан с высокой личностной автономией, независимостью и самостоятельностью. Кроме того, специалист, занятый в разработке новаций, характеризуется развитым абстрактным мышлением, сообразительностью и, что немаловажно, высоким уровнем вербальной культуры. Это одно из ключевых качеств, требующихся при аргументации необходимости изменений и значимости разработанного решения.

4. Этап «Практическое применение идей» имеет умеренную прямую достоверную взаимосвязь со шкалой «Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла ($r = 0,641$; $p = 0,000$); умеренную обратную достоверную взаимосвязь со шкалой «Уверенность в себе – тревожность» ($r = -0,305$; $p = 0,028$). Шкала «Практическое применение идей» имеет умеренную прямую достоверную взаимосвязь и со шкалой «Общая жизненная активность» многофакторного опросника инновационного потенциала специалиста ($r = 0,540$; $p = 0,000$). Организовывать и внедрять инновационные идеи маркетологу в своей работе позволяет наличие сильной волевой саморегуляции, целенаправленности и настойчивости в поведении. Эмоциональная устойчивость, выдержка,

работоспособность, практичность позволяют достичь успехов на сложном пути постепенного и обоснованного внедрения новинок не только в свою работу, но и в профессиональную деятельность коллег, в общественные процессы в целом.

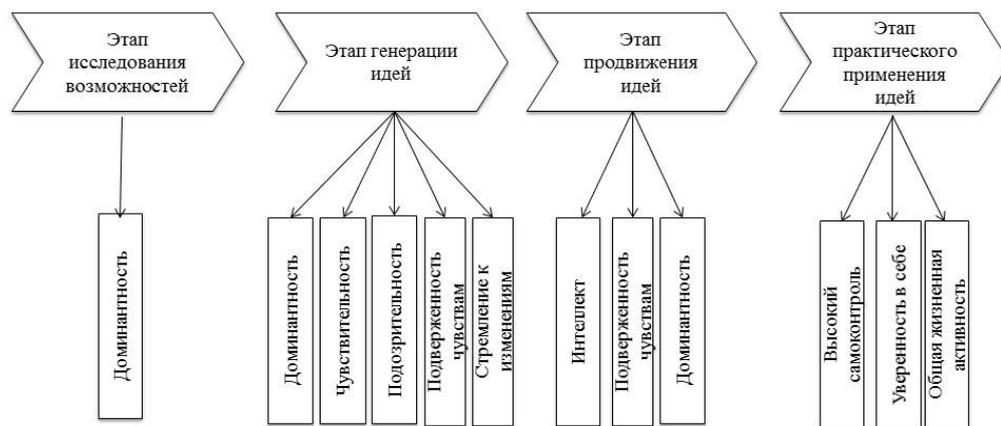


Рис. 2. Соотношение этапов инновационной деятельности с объективно требуемыми личностными характеристиками субъекта, выступающими компонентами инновационного потенциала профессионала

5. Общий уровень инновационного потенциала имеет умеренные прямые достоверные взаимосвязи со шкалами многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла: «Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» ($r = 0,410$; $p = 0,003$), «Подчиненность – доминантность» ($r = 0,344$; $p = 0,013$) и «Доверчивость – подозрительность» ($r = 0,330$; $p = 0,017$). Кроме того, шкала «Общий уровень инновационного потенциала» имеет умеренную прямую достоверную взаимосвязь со шкалой «Общая жизненная активность» многофакторного опросника инновационного потенциала специалиста ($r = 0,453$; $p = 0,001$). Общий уровень инновационного потенциала как интегральный показатель всех вышеописанных шкал инновационной деятельности связан со всеми теми личностными качествами, которые проявляются на каждом из этапов процесса разработки и внедрения инноваций.

Соотношение этапов инновационной деятельности с объективно требуемыми личностными характеристиками субъекта, выступающими компонентами инновационного потенциала профессионала, показано на рис. 2.

Итак, личностные качества специалиста, составляющие его инновационный потенциал, группируются в соответствии с необходимостью их «предъявления» и применения на каждом из этапов деятельности по разработке и внедрению инноваций. Обнаруживаются сквозные характеристики, такие как доминантность и уверенность в себе, требующиеся на протяжении всего инновационного процесса.

Представленные результаты открывают как широкое поле для дальнейших научно-исследовательских работ, так и возможности для решения насущных задач практики. В качестве перспектив укажем на необходимость уточнения профессиограммы маркетолога с учетом данных исследования, разработки программы оценки эффективности сотрудника на каждом из

этапов инновационной деятельности, модернизации системы отбора специалистов на должность, разработки и внедрения рекомендаций по психологическому сопровождению развития личности профессионала и оптимизации инновационной деятельности организации в целом.

Список литературы

1. Баранова А.А. Исследовательская анкета оценки уровня инновационного потенциала личности специалиста // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников, посвященной 90-летию засл. деятеля науки РФ, д-ра психол. наук, проф. Алексея Федоровича Шикуну. Тверь: ТвГУ, 2017. С. 145–149.
2. Васильева Л.Н., Муравьева Е.А. Методы управления инновационной деятельностью: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2005. С. 320.
3. Демиденко Н.Н. Научные психологические исследования в организации: учеб. пособие для вузов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. 264 с.
4. Ким Т.Д. Психологические компоненты инновационного потенциала профессионала: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, Южно-Уральский гос. ун-т, 2013. 25 с.
5. Ким Т.Д. Психометрическая проверка многофакторного опросника инновационного потенциала профессионала // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та Сер. «Психология». Челябинск: ЮУрГУ, 2011. № 42(259). С. 47–52.
6. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы. М.: ИД Высшей школы экономики, 2011. 272 с.
7. De Jong J.P.J. Individual innovation: The connection between leadership and employees' innovative work behaviour, Phd Thesis. Zee-termeer: EIM, 2007. 224 p.

INNOVATIVE CAPACITY OF THE PERSONALITY OF THE SUBJECT OF WORK AND THE STRUCTURE OF INNOVATION ACTIVITIES: THE PROBLEM OF THE INTERDEPENDENCE

A.A. Baranova¹, N.N. Demidenko²

¹ООО «ANKOR Personnel decisions», Tver

²Tver State University

The article is devoted to the issue of innovative capacity as a particular set of a professional's personal skills in the context of innovative activity. The necessity of taking into account the personal-activity and structural approaches to the study of this phenomenon is proved here.

Keywords: *innovation, innovative capacity of the professional's personality, innovative activity, structural components of innovative activity.*

Об авторах:

БАРАНОВА Анна Алексеевна – магистр психологии, специалист по сопровождению проектов ООО «АНКОР Кадровые решения». (170100, г. Тверь, Свободный пер., 9), e-mail: baranova93@mail.ru

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология труда и клиническая психология» Тверского государственного университета, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nndem@list.ru

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАДЕЖНОСТЬ В СПЕЦИФИКЕ РАБОТЫ ОХРАННО-КОНВОЙНОЙ СЛУЖБЫ МВД РФ

Н.В. Копылова, Н.Н. Петров

Тверской государственной университет

Представлен анализ специфики профессиональной деятельности сотрудников охранно-конвойной службы МВД РФ, предъявляющей особые требования к психологическим характеристикам личности работников; дано определение психологической надежности сотрудников ОКС; проанализированы внешние и внутренние стрессогенные факторы; представлены профессионально важные качества сотрудников ОКС, выявленные методом использования экспертных оценок.

***Ключевые слова:** психологическая надежность, специфика профессии, профессионально важные качества.*

Наличие специфики работы охранно-конвойной службы (ОКС), в том числе и психологической, подтверждается непосредственно историей ее становления. До создания ОКС охрана и конвоирование подозреваемых и обвиняемых осуществлялись сотрудниками всех подразделений МВД. Вследствие большой загруженности и недостатка кадров, а также несоответствия некоторых из них специфике профессии конвоира, качество работы со спецконтингентом было низким, вплоть до появления ОКС как отдельной службы.

Основные направления деятельности сотрудников изолятора временного содержания (ИВС) и охранно-конвойной службы обозначены в ФЗ № 103 «О содержании под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступления». Таковыми являются: охрана и содержание подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений (на срок до 10 суток, в период проведения судебных или следственных мероприятий), а также конвоирование подозреваемых, обвиняемых и осужденных в суды, СИЗО (следственный изолятор), больницу и на производство следственных действий, не допуская их побега и других чрезвычайных происшествий.

Охрана подозреваемых и обвиняемых заключается в принятии мер по недопущению побегов указанных лиц, предотвращению нападений на них; пресечения проникновений на охраняемую территорию посторонних лиц, незаконного выноса (вывоза) имущества либо проноса (провоза, передачи) запрещенных предметов, веществ и продуктов питания; а также передачи за пределы ИВС и получение оттуда информации, препятствующей установлению истины по уголовному делу, способствующей сокрытию доказательств, а также ведению преступной деятельности.

Содержание заключается в обеспечении надлежащего режима изоляции спецконтингента и постоянном надзоре за ним с целью не допустить возможности скрыться от органов следствия и суда, сокрыть вещественные доказательства или воспрепятствовать установлению истины по уголовному делу каким-либо иным путем, а также заниматься преступной деятельностью.

Конвоирование – это комплекс мер по охране и сопровождению нарядами охранно-конвойной службы подозреваемых, обвиняемых в совершении преступлений и осужденных при их передвижении по территориям мест содержания под стражей, а также к месту назначения. Также на базе ИВС происходит общение следователей и дознавателей с подозреваемыми и обвиняемыми, проводятся допросы.

Основной целью деятельности является обеспечение правопорядка и законности содержания и конвоирования спецконтингента (обвиняемых и подозреваемых в совершении правонарушений), а также обеспечение безопасности лиц, взаимодействующих со спецконтингентом в процессе содержания, судов, следственных действий и т.д.

На службу в подразделения охранно-конвойной службы принимаются физически здоровые лица в возрасте до 35 лет с уровнем образования не ниже средне-специального. При устройстве на службу, также обязательно прохождение первоначальной подготовки в учебном центре МВД. Дальнейшее формирование профессионализма сотрудников происходит на занятиях по служебной подготовке, в процессе которых изучаются нормативные акты, служебные инструкции; а также на занятиях по физической, огневой, психологической, социально-гуманитарной подготовке. В результате помимо прямых обязанностей ОКС личный состав должен быть готов к борьбе с массовыми беспорядками, ситуации захвата заложников, а также иметь навыки использования средств радиосвязи, оружия, приемов самозащиты, управления транспортными средствами, оказания первой медицинской помощи. Психологическая подготовка сотрудника имеет такое же большое значение для его профессионального совершенствования, как и правовая, физическая, огневая и иные виды [1, с. 36].

К профессиональной деятельности сотрудников, функциональные обязанности которых связаны с охраной и конвоированием, предъявляются особые требования, которые включают наличие соответствующего образовательного уровня, психоэмоциональную устойчивость, а также морально-нравственные качества и адекватные социальным нормам правовые ориентации. Сотрудники охранно-конвойной службы постоянно взаимодействуют с подозреваемыми и обвиняемыми в совершении преступлений, сочетая в своей профессиональной деятельности физические усилия и высокую психическую напряженность. Так как подобное взаимодействие часто носит конфликтный характер, оно предъявляет высокие психологические и психофизические требования к сотрудникам. Скрытое или открытое противодействие спецконтингента в достижении профессиональных целей конвоиров, нарушения дисциплины, подвергающие в некоторых случаях реальному риску жизнь и здоровье, непредсказуемость обстановки, и, как следствие, экстремальный характер профессиональной деятельности порождают перманентное стрессовое состояние конвоиров. В то же время ввиду специфики деятельности от качества работы охранно-конвойной службы отчасти зависит общественное мнение населения о соответствии деятельности полиции принципам законности, гуманизма и уважения человеческого достоинства.

Помимо негативной специфики работы ОКС сотрудники испытывают

профессиональные сложности, общие для всех подразделений МВД, к которым относят:

- детальную правовую регламентацию деятельности, что наряду с позитивным эффектом может приводить к излишней формализации деятельности и элементам бюрократизма;
- высокую социальную значимость службы, так как от полицейских во многом зависит общественное мнение о принципах законности и равенства людей перед законом;
- корпоративность деятельности, которая может быть причиной возникновения психологической изоляции сотрудников органов правопорядка и отчуждения их от остального общества;
- психические и физические перегрузки, связанные с нестабильным графиком работы, отсутствием достаточного времени для отдыха и восстановления затраченных сил;
- экстремальность деятельности: необходимость выполнения профессиональных задач в опасных для жизни и здоровья ситуациях, риск, непредсказуемость развития событий;
- неопределенность информации о деятельности криминальных элементов, угрозы со стороны преступников и др.;
- необходимость в процессе выполнения служебных задач вступать в контакт с правонарушителями, что может приводить к усвоению элементов криминальной субкультуры (использование уголовного жаргона, обращение по кличкам и т.п.) [4, с. 87–89].

Специфический характер деятельности правоохранительных органов обуславливает ее повышенную социально-психологическую напряженность, получающую отражение во множестве конфликтов в среде личного состава [3, с. 55]. Недостаточная практическая подготовленность сотрудников, а также социально-психологические проблемы в подразделении, такие как неправильный стиль поведения руководителя, отсутствие психологической готовности к групповой деятельности, неуверенность сотрудников в занятии достойного места в социальной иерархии, приводят к состоянию психологического дискомфорта. Ситуативное обострение этого состояния в сочетании с индивидуальными особенностями, такими как неадекватный возможностям сотрудника уровень притязаний и завышенные личностные ожидания, недостаточная профессиональная подготовленность, изменение мотивации деятельности – могут приводить к срывам, крайней степенью проявления которых становятся формы агрессии и аутоагрессии [2, с. 34].

Все вышеперечисленные факторы, разделяемые исследователями на факторы, обусловленные спецификой деятельности правоохранительных органов, факторы социально-психологического характера и факторы, отражающие личностные особенности сотрудников правопорядка, могут приводить к чрезвычайным происшествиям разного масштаба [5, с. 209–210].

Таким образом, сопутствующее нервно-психическое напряжение, являясь спецификой данной профессии, требует от сотрудников ОКС не только профессиональной компетентности и хорошей физической подготовки, но и высокого уровня психологической надежности специалистов.

Психологическая надежность в данном случае рассматривается нами как интегральная психологическая характеристика личности специалиста, проявляющаяся в соответствии уровня выраженности профессионально важных качеств нормам и требованиям профессии вне зависимости от складывающихся условий.

Для создания методик оценки, формирования, обеспечения и коррекции психологической надежности необходимо иметь представление о специфике профессионально важных качеств, необходимых для данной профессии. С целью выявления данных качеств мы использовали метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступил офицерский состав отдельного батальона охраны и конвоирования МВД РФ по Тверской области в количестве 20 человек. Экспертам было предложено назвать профессионально важные личностные качества, необходимые сотрудникам ОКС для соответствия нормам и требованиям профессии как в штатных, так и в экстремальных ситуациях. Затем мы выявили качества, встречающиеся два и более раз: «смекалка»; «желание помогать людям»; «способность адекватно взаимодействовать со спецконтингентом»; «осознание важности своей работы»; «ответственность»; «добросовестность профессиональной деятельности»; «внимание к деталям»; «чувство локтя»; «способность преодолеть трудности для осуществления поставленной задачи»; «способность противостоять страху»; «взаимопонимание»; «не поддаваться панике при ЧП»; «решительность»; «действовать согласно инструкции, сохраняя самообладание»; «способность ориентироваться в быстро меняющейся обстановке»; «умение работать в команде». Проанализировав данные качества, влияющие на надежность специалиста, мы сгруппировали их в блоки:

– ценностно-мотивационный блок («желание помогать людям», «осознание важности своей работы», «ответственность», «добросовестность профессиональной деятельности» и т.д.);

– эмоционально-волевой блок («способность преодолевать трудности для осуществления поставленной задачи», «способность противостоять страху», «не поддаваться панике при ЧП», «решительность», «действовать согласно инструкции, сохраняя самообладание» и т.д.);

– когнитивный блок («способность ориентироваться в быстро меняющейся обстановке», «смекалка», «внимание к деталям»);

– коммуникативный блок («умение работать в команде», «чувство локтя», «взаимопонимание», «способность адекватно взаимодействовать со спецконтингентом» и т.д.).

Полученные в результате исследования данные в дальнейшем будут использованы для создания системы или методики оценки психологической составляющей профессиональной надежности сотрудников охранно-конвойной службы. Также вкпе с детальным исследованием деятельности возможно составление рекомендаций, методик коррекции данного явления. Это направление представляется исследователям актуальным и значимым, так как специфика охранно-конвойной деятельности с учетом всех ее профессиональных сложностей может быть отнесена к экстремальным профессиям, вследствие чего особую важность приобретает ее психологическое сопровождение.

Список литературы

1. Баламут А.Н. «Психологическая подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы к действиям в экстремальных ситуациях» Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2013. 84 с.
2. Калманов Г.Б., Козюля В.Г. Социально-психологические формы дезадаптации у сотрудников УИС и профилактика // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1996. № 1(3). С. 34–36.
3. Коваленко В.И., Лобанов К.Н., Брагин А.А., Максимов И.С. Конфликтология. Белгород: ООНИ и РИД Белгородского юрид. ин-та МВД России, 2009. 138 с.
4. Колдыбаев Д.Т. Понятие, причины и последствия профессиональной деформации личности сотрудника органов внутренних дел // Вестн. КАСУ. 2010. № 4. С. 86–95.
5. Столярченко А.М. Прикладная юридическая психология. М., 2011. 639 с.

PSYCHOLOGICAL RELIABILITY IN PROFESSIONAL SPECIFICS OF SECURITY-ESCORT SERVICE.

N.V. Kopylova, N.N. Petrov

Tver State University

The article deals with the analysis of the specificity of the security-escort service professional activity of the interior Ministry employees, which has special requirements to the psychological characteristics of the staff;

It presents the definition of psychological reliability of the interior Ministry employees and gives the analysis of external and internal stressors; it also presents professionally important qualities of employees of the security-escort service, identified by the use of expert assessments method.

Keywords: *psychological reliability, the specificity of the profession, professionally important qualities.*

Об авторах:

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

ПЕТРОВ Николай Николаевич – аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nik8385@yandex.ru

СОЦИАЛЬНАЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.02

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ТРЕНЕРА ТАНЦЕВАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО КАПИТАЛА ОРГАНИЗАЦИИ

И.А. Бариляк, П.Н. Веденева

Тверской государственной университет

Представлены результаты эмпирического исследования профессионально важных качеств тренера танцевального коллектива как детерминант потребительского капитала организации. Рассматриваются особенности профессиональной деятельности тренеров танцевальных коллективов, показатели успешности их деятельности, а также основные ресурсы организации. Представлены результаты взаимосвязи профессионально важных качеств тренеров танцевальных коллективов с потребительским капиталом организации.

***Ключевые слова:** профессионально важные качества, капитал организации, потребительский капитал организации, успешность деятельности.*

Профессионально важные качества (ПВК) – понятие, которое вошло в категориальный аппарат психологии труда еще в начале XX в. Исследователи пришли к выводу, что для профессиональной деятельности важны качества, часть из которых плохо тренируема, а часть можно успешно развивать. Таким образом, для осуществления успешной деятельности в любой профессии важно обладать системой профессионально важных качеств.

Профессионализм и мастерство тренера танцевального коллектива определяется имеющимися у него профессионально важными качествами, к которым относятся: ответственность, компетентность, организаторские и коммуникативные способности, ораторские качества, интеллектуальные качества, креативность, быстрота реакции, самоконтроль и морально-нормативные качества, знания в области психологии, доброжелательность и эмпатия.

Как правило, тренеры танцевальных коллективов осуществляют свою профессиональную деятельность в таких организациях, как различные школы танца и танцевальные студии, а, как известно, основные ресурсы, используемые любой организацией, – это материалы, технология, информация, а также люди (человеческие ресурсы) и капитал организации.

Капитал компании – это в первую очередь общая сумма финансовых и реальных денежных средств, которые находятся в обороте и принимают участие в производстве [3, с. 68]. Приоритет конкретных критериев, по которым формируется структура капитала предприятия, определяется руководством самостоятельно. Но необходимо различать и отдельные виды

капитала компании:

1. *Денежный капитал*. Его обычно и понимают под капиталом в целом. Это общая сумма всех денежных средств, которые находятся в обороте, участвуют в процессе производства.

2. *Реальный капитал*, или иначе *материально-вещественный*, – подразумевает натуральную форму выражения собственности.

3. *Интеллектуальный капитал* – это знания, которые могут быть конвертированы в стоимость, другими словами, это сумма всего того, что знают и чем обладают работники и что формирует конкурентоспособность организации. Интеллектуальный капитал трудно точно идентифицировать и еще труднее эффективно применять [1, с. 16].

Потребительский (клиентский) капитал является важной составляющей интеллектуального капитала, поскольку именно в этих отношениях интеллектуальный капитал превращается в деньги и приносит реальный доход. Это капитал, который складывается из связей и устойчивых отношений с клиентами и потребителями [3, с. 412]. Одна из главных целей формирования потребительского капитала – создание такой структуры, которая позволяет потребителю продуктивно общаться с персоналом компании. Потребительский капитал предприятия (его еще называют капиталом отношений) характеризуется такими качествами, как глубина (степень) проникновения, ширина (распространение), постоянство, уверенность в том, что потребители и впредь будут отдавать предпочтение данному предприятию.

Актуальность данной темы исследования обусловлена тем, что мастерство руководителя танцевального коллектива во многом определяется имеющимися у него профессионально важными качествами. Соответственно, чем меньшим количеством ПВК обладает тренер, тем меньше клиентов проявят желание обучаться у него на постоянной основе и тем ниже величина потребительского капитала организации, в которой осуществляется преподавание. Результаты, полученные по итогу исследования, можно использовать при работе с руководителями танцевальных коллективов и администрацией танцевальных студий для увеличения потребительского капитала через развитие профессионально важных качеств работников.

Цель исследования: выявить взаимосвязь между профессионально важными качествами и потребительским капиталом организации.

Объект исследования: тренер танцевального коллектива и потребительский капитал организации.

Предмет исследования: взаимосвязь уровня профессионально важных качеств тренера с потребительским капиталом организации.

Гипотеза исследования: величина потребительского капитала организации зависит от уровня профессионально важных качеств тренеров, работающих в данной организации. Чем выше уровень ПВК тренера, тем выше величина потребительского капитала.

По мнению Е.П. Ильина, важно изучать функциональные качества и личностные особенности человека, которые способствуют успешному выполнению профессиональной деятельности [2, с. 31]. К ним мы относим: коммуникативные и организаторские склонности личности, адаптивные

способности, нервно-психическую устойчивость, коммуникативные особенности, моральную нормативность.

А.П. Панкрухин определяет потребительский капитал как капитал, который складывается из связей и устойчивых отношений с клиентами и потребителями [3, с. 526]. Исходя из этого определения для диагностики потребительского капитала организации нами была разработана анкета «Оценка качества предъявляемых услуг», включающая 10 вопросов, направленных на выявление удовлетворенности клиентами качеством предоставляемых услуг. Анкета заполнялась анонимно в целях получения наиболее объективных результатов.

Исследование проводилось на базе ООО «АртКрафт», школа танца ART CRAFT. Было выбрано 6 танцевальных коллективов, из каждого коллектива были опрошены тренер и 10 учеников, являющихся его клиентами более года.

В исследовании принимали участие 6 тренеров – руководителей танцевальных коллективов – женского пола возрастом от 22 до 27 лет. Также в исследовании участвовали 60 клиентов, из которых 57 % – девушки, а 43 % – юноши. Возраст респондентов составил от 14 до 20 лет.

По результатам проведенного исследования, 67 % руководителей танцевального коллектива показали высокий и средний уровни развития профессионально важных качеств. Анкеты клиентов тех тренеров, уровень ПВК которых был определен как высокий и средний, были определены как наиболее положительные. Самый высокий процент положительных анкет получен по результатам анкетирования первой группы и равен 100 %. Высокий процент положительных анкет был выявлен также во второй, пятой и шестой группах. Анкеты же, заполненные клиентами двух других руководителей, уровень ПВК которых был определен как низкий и ниже среднего, по большей части были отрицательными. Это позволяет сделать вывод, что уровень профессиональных качеств руководителя танцевального коллектива действительно взаимосвязан с потребительским капиталом организации (рис. 1).



Рис. 1. Корреляционные плеяды взаимосвязи потребительского капитала и профессионально важных качеств руководителей танцевальных коллективов

В ходе исследования были установлены следующие взаимосвязи:

– прямая сильная между параметром «Потребительский капитал» и «Коммуникативные и организаторские способности» ($r = 0,973$ при $p < 0,031$).

– прямая сильная между параметром «Потребительский капитал» и «Коммуникативные способности» ($r = 0,971$ при $p < 0,029$).

Исходя из данного факта, можно сделать вывод, что наличие умения у тренера легко устанавливать контакты как с сотрудниками и клиентами, так и в целом с окружающими, и отсутствие склонности к конфликтам имеет очень большое значение для клиентов.

Также были установлены:

– прямая сильная взаимосвязь между параметрами «Потребительский капитал» и «Моральная нормативность» ($r = 0,964$, при $p < 0,042$), что говорит о том, что уровень потребительского капитала сильно зависит и от моральной нормативности работников, то есть от того, насколько реально и адекватно они оценивают свою роль в коллективе и соблюдает общепринятые нормы поведения;

– прямая умеренная связь между параметрами «Потребительский капитал» и «Нервно-психическая устойчивость» ($r = 0,603$ при $p < 0,235$).

– прямая сильная связь между параметрами «Потребительский капитал» и «Личностный адаптационный потенциал» ($r = 0,921$ при $p < 0,763$).

Таким образом, можно говорить о том, что уровень потребительского капитала будет расти, если уровень владения коммуникативными и организаторскими способностями, а также уровень моральной нормативности работников будет повышаться.

Данные выводы, сделанные на основе проведенных исследований, позволяют нам подтвердить выдвинутую ранее гипотезу. Величина потребительского капитала организации действительно взаимосвязана с уровнем профессионально важных качеств тренеров, работающих в данной организации. И чем выше уровень ПВК тренера, тем выше величина потребительского капитала. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что вложения со стороны администрации танцевальной студии в развитие ПВК своих сотрудников является очень важным шагом в развитии и поддержании конкурентоспособности организации и способствует эффективному выстраиванию устойчивых отношений с клиентами.

Список литературы

1. Гапоненко А.Л., Орлова Т.М. Интеллектуальный капитал – стратегический потенциал организации. М.: Социальные отношения, 2003. 184 с.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. 432 с.
3. Панкрухин А.П. Маркетинг: учебник для студентов. 3-е изд. М.: Омега-Л, 2005. 656 с.

PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF THE DANCE COLLECTIVE TRAINER AS DETERMINANTS OF THE CONSUMER CAPITAL OF THE ORGANIZATION

I.A. Barylyak, P.N. Vedeneeva

Tver State University

Presents the results of an empirical study of the professionally important qualities of the coach of the dance collective as the determinant of the consumer capital of the organization. In the work features of professional activity of coaches of dancing collectives, indicators of the success of their activities, as well as the main resources of the organization are considered. In the article results of interrelation of professionally important qualities of coaches of dancing collectives with the consumer capital of the organization are presented.

Keywords: *professionally important qualities, the capital of the organization, the consumer capital of the organization, the success of the activity.*

Об авторах:

БАРИЛЯК Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология» ФБГОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: irina040776@mail.ru

ВЕДЕНЕЕВА Полина Николаевна – продавец-консультант, ООО Элит-Декор, торговый центр «Тандем», (70043, Тверь, Октябрьский пр-кт, 70), e-mail: p.n.vedeneeva95@yandex.ru

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРСОНАЛА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СТРЕССА В ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОПРЕДЕЛЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

И.А. Барияк¹, С.Н. Сердюк²

¹Тверской государственной университет

²Московский педагогический государственный университет

Представлены результаты экспериментального исследования по психологическому сопровождению персонала в условиях определенной организационной культуры. Проанализированы особенности профессионального стресса у сотрудников организации. Показана роль тренинга и арт-терапии по психологическому сопровождению, которые оказывают положительное воздействие на формирование стрессоустойчивости у работников организации.

***Ключевые слова:** организационная культура, тип организационной культуры, профессиональный стресс, тренинг, методы арт-терапии.*

В настоящее время все большее число людей рассматривают свою профессиональную деятельность как основу для построения жизненного успеха. Практически любой человек стремится попасть в такую организацию, которая может стать для него гарантом стабильности и надежности.

Успешность любого предприятия значительно определяется организационной культурой, которая выступает своего рода атрибутом, оказывающим активное воздействие на всех членов организации [4]. А.Н. Занковский определяет ее как «приобретенные смысловые системы, передаваемые посредством естественного языка и других символических средств, которые выполняют репрезентативные, директивные и аффективные функции и способны создавать культуральное пространство и особое ощущение реальности» [2]. На современном этапе проблема преодоления профессионального стресса, обусловленного организационной культурой, становится все актуальнее и определяется как научной, социальной, так и практической значимостью.

Тип организационной культуры предопределяет требования к индивиду в его профессиональной деятельности [3]. Восприятие, оценка, степень адаптации к организационной культуре, степень ее принятия и осознания ее влияния на жизнь внутри коллектива обуславливают то, каким образом будут чувствовать себя сотрудники в организации, насколько они будут эффективны в работе и смогут самореализовываться, развиваться в своей профессиональной деятельности [6].

Страхи, связанные с различными ситуациями на рабочем месте, возникающие у персонала, неправильное понимание организационной культуры, рассогласованность в ожиданиях и действительности относительно доминирующего типа культуры, ее непринятие приводят к негативному воздействию стресса [1].

Профессиональный стресс является предиктором, препятствующим повышению самооффективности человека. В условиях воздействия множества стрессогенных факторов изменяется эмоциональное состояние, ухудшается здоровье сотрудников, снижается продуктивность и степень успешности организации. Именно по этой причине для решения столь острой проблематики требуется вмешательство психолога в процесс сопровождения работников по преодолению стресса [5].

Теоретические и практические аспекты психологического сопровождения достаточно полно отражены в работах современных ученых А.Г. Асмолова, А.Ф. Березина, Л.Л. Газмана, И.В. Дубровиной, И.Б. Котовой, С.В. Кривцова, А.Г. Лидерса, Е.Н. Шиянова, Н.В. Самоукиной и др. [8].

В процессе теоретического изучения и анализа литературы по проблеме психологического сопровождения персонала по преодолению стресса нами был сделан вывод о том, что психокоррекционный тренинг является одним из наиболее эффективных методов формирования стрессоустойчивости у персонала, что объясняется широким спектром возможностей воздействия на тренинговую группу.

Цель нашего исследования заключалась в разработке и апробации программы тренинга по преодолению профессионального стресса у персонала в организации с определенным типом организационной культуры. *Объект исследования* – работники компании ООО «Гиперглобус». *Предмет исследования* – апробация тренинга по повышению уровня стрессоустойчивости сотрудников в организации с определенным типом организационной культуры. Мы выдвинули следующие гипотезы исследования:

1. Профессиональный стресс испытывают те сотрудники организации, чьи представления об организационной культуре не совпадают с представлениями руководства относительно этой культуры.

2. Тренинг как один из методов психологического сопровождения оказывает положительное воздействие на формирование стрессоустойчивости у работников организации.

Важность выявления факторов профессионального стресса, связанных с организационной культурой и восприятием организационной культуры руководством и подчиненными, а также проведения эксперимента по формированию стрессоустойчивости у сотрудников определяется следующими причинами.

1. Анализ факторов стресса у сотрудников, типов организационной культуры даст возможность подробно изучить существующие стрессогенные проблемы в организации, что позволит принять более эффективные меры в борьбе со стрессом и поможет увеличить эффективность работы сотрудников.

2. Анализ восприятия организационной культуры сотрудниками и руководством со стороны желаемой и действительной картины поможет объективно посмотреть на особенности проявления организационной культуры, выявить наличие стрессогенных аспектов: неоднородности организационной культуры, рассогласованности, аномалий, которые могут вызывать неблагоприятную психологическую атмосферу, различные стрессовые ситуации, негативно повлиять на эмоциональное состояние, здоровье работников и продуктивность деятельности.

3. Разработка и апробация программы тренинга по формированию стрессоустойчивости будет способствовать развитию навыков конструктивной борьбы со стрессом у работников.

Таким образом, наше исследование позволяет спрогнозировать ситуацию, детерминированную организационной культурой в компании на двух уровнях воздействия: посредством формирования стрессоустойчивости у работников организации, а также посредством коррекции корпоративной культуры для уменьшения исходящих от нее негативно воздействующих стресс-факторов.

Исследование проводилось на выборке сотрудников отдела продаж, управления товарными запасами и внутренней логистикой. Генеральная совокупность: 60 человек. Женщины – 55 %, мужчины – 45 %. Возраст испытуемых – от 18 до 56 лет.

Для проведения исследования использовались следующие методы:

1. Методы математически-статистической обработки: критерий Колмогорова–Смирнова и Шапиро–Уилка, сравнительный анализ экспериментальной и контрольной группы (критерий Манна–Уитни), сравнительный анализ до и после прохождения программы (критерий Вилкоксона), программы «Excel» и «SPSS» [7].

2. Диагностические методики: диагностика корпоративной культуры (К. Камерон, Р. Куинн); тест самооценки стрессоустойчивости (С. Коухен и Г. Виллиансона); тест на профессиональный стресс (Ю.В. Щербатых); опросник «Причины стресса на вашей работе» (Ю.В. Щербатых); методика оценки психологической атмосферы в коллективе (А.Ф.Фидлера).

В ходе проведения исследования были решены следующие задачи:

1. Выявлен доминирующий тип организационной культуры, а также предпочтительный тип культуры для сотрудников организации.

2. Исследован психологический климат в организации.

3. Диагностированы основные факторы профессионального стресса.

4. Изучен уровень воздействия факторов профессионального стресса на сотрудников организации.

5. Исследован уровень стрессоустойчивости работников организации.

6. Проведен сравнительный анализ уровня воздействия стресс-факторов на группы сотрудников, чьи представления об организационной культуре совпадают с желаемыми результатами руководства относительно этой организационной культуры, и группы сотрудников, чьи представления об организационной культуре не совпадают с желаемыми результатами руководства по представлениям относительно этой культуры.

7. На основе выявленных стресс-факторов, типа организационной культуры, степени благополучия психологического климата в организации и данных диагностики уровня стрессоустойчивости у сотрудников была разработана программа тренинга, направленная на формирование стрессоустойчивости у персонала.

8. Выявлен уровень стрессоустойчивости у сотрудников организации после проведения психологического тренинга, направленного на формирование стрессоустойчивости.

9. Выявлен уровень стрессоустойчивости у контрольной группы, не подвергавшейся воздействию тренинга, направленного на формирование стрессоустойчивости.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. Выявлено, что уровень стрессоустойчивости в организации в целом, удовлетворителен. Такая картина, возможно, обоснована высокой интенсивностью воздействия различных стресс-факторов, обусловленных типом организационной культуры и ее восприятием со стороны сотрудников и руководства. Основные источники стресс- факторов носят внутрифирменный характер, таковыми являются: психологическая атмосфера в коллективе с преобладанием холодности и равнодушия, выраженные проблемы в коммуникации с руководством, возможно, возникающие также из-за расхождения в представлениях о доминирующем типе организационной культуры; проблемы, возникающие в процессе профессиональной деятельности, низкая мотивация сотрудников, собственные ошибки и просчеты, несоответствие между затраченными усилиями и результатами.

2. Также было выявлено, что большинство сотрудников в организации не владеют методами снятия стресса, что говорит о необходимости психологического сопровождения персонала по преодолению стресса, в том числе и проведению тренинга по формированию у них стрессоустойчивости.

3. Выявлено, что руководители видят организационную культуру компании преимущественно как «Клановую» и «Бюрократическую» и стремятся к прогрессивному развитию культуры в сторону «Бюрократии» с тенденцией по повышению представленности типа «Рынок». Среди подчиненных доминирует представление о культуре как о «Бюрократической», а «Клановая» имеет самую слабую представленность, а желаемый тип при этом – «Клановая» с тенденцией к снижению типа «Бюрократия».

4. Был проведен сравнительный анализ уровня воздействия стресс-факторов на группы сотрудников, чьи представления об организационной культуре совпадают с представлениями руководства относительно этой организационной культуры, и группы сотрудников, чьи представления об организационной культуре не совпадают с представлениями руководства относительно этой культуры. В ходе исследования на основании результатов по расчету критерия Манна–Уитни получены следующие показатели: $U = 182$, $Z = -2,656$, $p = 0,008$. Согласно этим данным, между группой сотрудников, согласных с желаемой организационной культурой руководителей и группой, не согласной с ней, есть значимые различия на уровне стрессоустойчивости. Для определения сути различий нами был проведен частотный анализ. Так, в группе респондентов, разделяющих представления, наиболее высоко выражены уровни «хорошо» (40 %), «удовлетворительно» (32 %) и «отлично» (20 %), совсем не выражен уровень «очень плохо» (0 %). В группе респондентов, не разделяющих представления руководства, выражены уровни «удовлетворительно» (48 %), «плохо» (20 %) и «хорошо» (16 %), уровни «очень плохо» (8 %) и «отлично» (8 %) представлены в равном процентном соотношении. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что те сотрудники, чьи представления об организационной культуре не совпадают с представлениями руководства, более подвержены стрессу, чем те сотрудники, чьи представления об организационной культуре совпадают с представлениями руководства. Таким образом, установлено, что

профессиональный стресс испытывают те сотрудники организации, чьи представления об организационной культуре не совпадают с желаемым результатом руководства относительно этой культуры.

5. Для подтверждения второй гипотезы, согласно которой мы предположили, что тренинг как один из методов психологического сопровождения оказывает положительное воздействие на формирование стрессоустойчивости у работников организации, был проведен сравнительный анализ. Для тренинга были отобраны респонденты с удовлетворительным, низким и очень низким уровнями стрессоустойчивости, они разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. После проведения тренинга был осуществлен повторный замер уровня стрессоустойчивости в обеих группах. Далее, согласно результатам расчета критерия Манна–Уитни, получены следующие показатели: $U = 97$, $Z = -0,046$, $p = 0,963$. Согласно этим данным, между экспериментальной и контрольной группами изначально нет значимых различий, что обеспечило нам методологически правильную основу для изучения эффекта от проведенного тренинга.

Согласно результатам расчета критерия Вилкоксона ($Z = -3,303$, $p = 0,001$), между экспериментальной и контрольной группами до проведения тренинга и после проведения тренинга есть значимые различия по уровню исследуемого признака – стрессоустойчивости. При этом при проведении повторного исследования контрольной группы значимых различий не выявлено ($Z = -0,107$, $p = 0,915$). Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп после проведения тренинга показал, что между ними есть значимое различие: $U = 66,500$, $Z = -1,453$, $p = 0,016$. До проведения тренинга в экспериментальной группе были выражены следующие уровни стрессоустойчивости: «очень плохо» – 14,3 %, «плохо» – 21,4 %, «удовлетворительно» – 64,3 %. В той же группе после проведения тренинга наблюдаются значимые статистически доказанные различия, а именно: не выражен уровень «очень плохо», уровень «плохо» – 28,6 % (возросло количество респондентов с таким уровнем стрессоустойчивости, это можно объяснить переходом респондентов на этот уровень с предыдущего). Уровень «удовлетворительно» – 42,9 % – более низкий процент, чем до тренинга. 28,6 % от группы обрели хороший уровень стрессоустойчивости – этого уровня до эксперимента в группе не было. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о положительных результатах проведения тренинга и позитивной динамике повышения уровня стрессоустойчивости в экспериментальной группе. Вторая гипотеза была подтверждена. Таким образом, было установлено, что тренинг, направленный на формирование стрессоустойчивости, как один из методов психологического сопровождения персонала оказывает положительное воздействие на уровень стрессоустойчивости у работников организации.

В ходе исследования были получены данные, не только подтверждающие нашу гипотезу, но и открывающие новые вопросы для изучения. Например: каковы основные закономерности влияния типа организационной культуры на уровень стрессоустойчивости сотрудников организации; как сделать организационную культуру наиболее эффективной, нейтрализовав ее специфические особенности, неоднородность и аномалии, которые являются факторами профессионального стресса, оказывающими негативное воздействие на сотрудников организации?

Результаты нашего исследования могут быть использованы в различных направлениях деятельности психологов по психологическому сопровождению персонала в организации по преодолению стресса, коррекции корпоративного климата, созданию психологически благоприятных условий труда для работников организации. Также результаты научной работы могут служить основой для прогнозирования успешности профессиональной деятельности сотрудников организации и быть полезными при разработке стратегии по внедрению организационной культуры для уменьшения негативных факторов и издержек, связанных с воздействием профессионального стресса.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М., 2006. 528 с.
2. Занковский А.Н. Организационная психология. М.: Изд-во Флинта, 2002. 648 с.
3. Камерон К., Куин Р. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: Питер, 2002. 320 с.
4. Кочеткова А.И. Введение в организационное поведение и организационное моделирование. М.: Дело, 2004. 944 с.
5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. Л.: Медицина, 1970. 127 с.
6. Мучински П. Психология, профессия, карьера. СПб.: Питер, 2004. 448 с.
7. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2006. 539 с.
8. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2010. 816 с.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PERSONNEL FOR OVERCOMING STRESS IN THE ORGANIZATION UNDER CONDITIONS OF DEFINED ORGANIZATIONAL CULTURE

I.A. Barylyak, S.N. Serdyuk

Tver State University

The article presents the results of an experimental study on the psychological support of personnel in a specific organizational culture. The paper analyzes the peculiarities of professional stress among employees of the organization. The role of training and art therapy in psychological support is shown, which has a positive impact on the formation of stress-resistance among employees of the organization.

Keywords: *organizational culture, type of organizational culture, professional stress, training, methods of art therapy.*

Об авторах:

БАРИЛЯК Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология» ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: irina040776@mail.ru

СЕРДЮК София Николаевна – магистрант 1-го курса факультета педагогики и психологии ФБГОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: serdyuk.sofiya96@mail.ru

УДК 159.923:159.9.072.59: 001.92

ИССЛЕДОВАНИЕ БЛАГОПОЛУЧИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Л.В. Карапетян

Уральский федеральный университет, Екатеринбург

Представлен анализ и систематизация зарубежных работ, посвященных теоретическому, эмпирическому и методологическому исследованию проблемы психологического благополучия. Раскрыто различное понимание терминов «психологическое благополучие», «психологическое здоровье», «субъективное благополучие», представленных в зарубежных исследованиях. Выделены показатели для измерения изучаемых феноменов: для субъективного благополучия – удовлетворенность жизнью, позитивный и негативный аффекты, для психологического благополучия – автономия, личностный рост, цель в жизни, самопринятие, межличностные отношения и управление окружением. Описаны особенности, отличающие зарубежные исследования благополучия и перспективы дальнейших исследований по данной проблеме.

Ключевые слова: феномен благополучия, положительный и отрицательный аффекты, модель благополучия, счастье, удовлетворенность жизнью, качество жизни, психологическое благополучие, субъективное благополучие.

Проблема психологического благополучия занимает важное место среди современных психологических исследований. Несмотря на то что с древности различные мыслители рассматривали поиск путей и обретение человеком благополучия как мощный фактор его динамики и развития, систематический анализ данного феномена начался сравнительно недавно. Теоретическую базу в зарубежной психологии для понимания «психологического благополучия» заложил N.M. Bradburn, сформулировавший данное понятие и отграничивший его от термина «психическое здоровье» (mental health). После выхода работы «The structure of psychological well-being» [1, с. 5] появилось сразу несколько направлений в исследовании благополучия (Diener, Czapinski, Riffi др.), в рамках которых совершенно четко оформилось два различных понятия: психологическое благополучие и субъективное благополучие. N.M. Bradburn разработал модель психологического благополучия, отражающую баланс позитивного и негативного аффектов: события повседневной жизни, отражаясь в сознании, приводят к накоплению того или иного аффекта, в зависимости от окрашенности – радости или разочарования. Соответственно, показателем психологического благополучия и общего ощущения удовлетворенности жизнью является, по N.M. Bradburn, расхождение между позитивным и негативным аффектами. Человек ощущает себя счастливым и удовлетворенным, когда позитивный аффект превышает негативный: такой человек имеет высокий уровень психологического благополучия. Напротив, в том случае, когда сумма негативных переживаний превосходит позитивный аффект, человек испытывает неудовлетворенность, чувствует себя несчастным, что указывает на низкий уровень психологического

благополучия. При этом, согласно N.M. Bradburn,, позитивный и негативный аффекты не зависят друг от друга: возможно как преобладание того или иного из них, так и их равенство [1, с. 5]. Используя понятие «психологическое благополучие», N.M. Bradburn тем не менее описывал феномен, который впоследствии получил название «субъективное благополучие».

Термин «субъективное благополучие» (subjective well-being) появляется позже благодаря E. Diener, который сделал серьезный вклад в понимание феномена благополучия. Согласно E. Diener, в структуре субъективного благополучия, кроме приятных и неприятных эмоций, присутствует третий компонент – удовлетворенность жизнью. Взятые вместе названные компоненты образуют единый показатель субъективного благополучия. При этом E. Diener, вслед за N. Bradburn, уравнивает субъективное благополучие с переживанием счастья. Отметим, что частичное сходство моделей не позволяет выводить прямые аналогии между структурами психологического (Bradburn, 1969) и субъективного (Diener, 1984) благополучия, поскольку в представлении E. Diener понятие психологического благополучия гораздо шире и выделение трех характеристик (удовлетворенность, позитивные и негативные эмоции) для его описания недостаточно. Согласно E. Diener, субъективное благополучие входит в структуру психологического благополучия. Проанализировав данные различных авторов, а также опираясь на собственные эмпирические исследования, E. Diener показал, какие существуют внутриличностные детерминанты и объективные факторы субъективного благополучия, учитывая влияние таких факторов, как пол, возраст, расовая принадлежность, занятость, уровень образования, доход, религиозные предпочтения, супружеские отношения, происходящие в жизни события, психологический тип человека и состояние его здоровья. E. Diener отметил, что удовлетворенность жизнью лишь в половине случаев связывается с уровнем собственных доходов [3, с. 552–564]. В более поздних работах E. Diener с соавторами показали, что наиболее верным предиктором субъективного благополучия является когнитивный фактор, а именно – представления человека о состоянии его дел [4, с. 276–302].

В своих работах J. Czapinski разводит понятия психологического и субъективного благополучия, указывая на то, что субъективное благополучие входит в структуру психологического. В разработанной «луковичной модели» («onion model») психологического благополучия он выделяет три основные подструктуры («слоя»). Ядро психологического благополучия имеет биологические детерминанты (biological forces) и получает название «воля к жизни» (will-to-live). «Воля к жизни» понимается автором как внутренний источник позитивных установок, дающий энергию для преодоления сложных ситуаций и являющийся основой волевого компонента отношения к собственной жизни. Для обозначения более периферийных «слоев» психологического благополучия автор использует понятия «общее субъективное благополучие» (general subjective well-being) и «удовлетворенность определенными сферами жизни» (domain satisfaction). Общее субъективное благополучие является средним «слоем» и определяется автором через аффективные и оценочные компоненты отношения к жизни. J.

Czapinski отмечает, что внешние негативные факторы (например, неблагоприятная социальная или экономическая ситуация) могут повлиять только на внешний «слой» – удовлетворенность определенными сферами жизни, тогда как уровень субъективного благополучия и психологического благополучия в целом значительно не меняется [2, с. 9].

Далее модель психологического благополучия N. Bradburn была критически пересмотрена С.Д. Ryff. Исследователь предложила собственную теоретическую модель, основанную на различных концепциях, связанных с проблемой позитивного психологического функционирования личности [8, с. 100]. Особенностью подхода С.Д. Ryff к психологическому благополучию явилось то, что она обратилась к истокам данной проблемы и увидела, что вопросы субъективного благополучия в той или иной форме затрагивались в рамках различных психологических подходов и концепций. В совместной работе С. Ryff и С.Л. Keyes обращают внимание на то, что такие исследователи, как Bradburn, Sauer, Warland, Headey, Kelly, Wearing, в своих работах описывают информацию о психологическом благополучии как побочный продукт изучения других интересующих их вопросов. Например, отметим, что Bradburn в качестве индикаторов психологического благополучия выделил «положительный и отрицательный аффекты», рассматривая эти аффекты как независимые. Он учитывал частоту и интенсивность каждого из аффектов, а также баланс между ними. Sauer, Warland использовали индикатор «удовлетворенность жизнью» (lifesatisfaction) для решения практических задач, а не для объяснения того, что такое благополучие. Headey, Kelly, Wearing писали о «качестве жизни» при описании получаемых в их исследовании данных, но при этом также не опирались на ясный концептуальный подход. В связи с этим С.Д. Ryff поставила задачу разработать теоретическую концепцию психологического благополучия, а затем проверить ее в эмпирических исследованиях. С. Ryff, С.Л. Keyes анализируют различные подходы, которые затем используют для создания теоретической модели психологического благополучия: стадии психосоциального развития (Э. Эриксон), теория психического здоровья в позднем возрасте (Д. Биррен), теория психического здоровья (М. Ягода), понятие об индивидуации (К.Г. Юнг), понятие о самоактуализации (А. Маслоу). Кроме того, С.Д. Ryff использовала идеи о полноценном человеческом функционировании (К. Роджерс), о зрелости (Г. Олпорт), об исполнительных процессах личности (Б. Ньюгартен), об основных жизненных тенденциях (Ш. Бюлер) [9, с. 720].

Проанализировав и обобщив различные концепции С.Д. Ryff, предлагаем шестифакторную модель психологического благополучия, включающую «самопринятие» («self-acceptance», соотносимое с «maturity» Г. Олпорта, «self-actualization» А. Маслоу и «fullyfunctionperson» К. Роджерса), «позитивные отношения с окружающими» («positiverelationships», соотносимое с «personaldevelopment» Э. Эриксона и «agingmentalhealth» Д. Биррена), «автономию» («autonomy», соотносимое с «individuation» К.Г. Юнга, «mentalhealth» Г. Ягоды и «agingmentalhealth» Д. Биррена), «управление окружающей средой» («environmentalmastery», соотносимое с «personaldevelopment» Э. Эриксона и «basiclifetendencies» Ш. Бюлера), «цель в

жизни» («purposeinlife»), соотносимое с «executiveprocessesofpersonality» Б. Ньюгартена, «maturity» Г. Олпорта и «basiclifetendencies» Ш. Бюлера), «личностный рост» («personalgrowth», соотносимое с «self-actualization» А. Маслоу, «fullyfunctionperson» К. Роджерса и «individuation» К.Г. Юнга) [8, с. 100; 9, с. 720].

Разработке и верификации модели психологического благополучия Ryff посвятила эмпирическое исследование (1989), для проведения которого были использованы опросники, направленные на изучение компонентов благополучия. Каждый компонент измерялся с помощью шкалы в 20 пунктов (то есть всего 120 пунктов), в другом – с помощью шкалы в 14 пунктов (всего 84 пункта) [7, с. 724]. С помощью телефонного опроса было проведено исследование на репрезентативной американской выборке, состоящей из 1108 респондентов. Для проведения такого масштабного исследования шкалы опросника по каждому из 6 компонентов были сокращены до 3 пунктов (всего 18 пунктов). Отмечено, что укороченные шкалы из 3 пунктов показывали коэффициенты корреляции с соответствующими исходными шкалами из 20 пунктов от 0.70 до 0.89. Таким образом, данное исследование показывает, что психологическое благополучие можно измерять с помощью достаточно компактного инструмента, содержащего вместо 120 или 84 пунктов всего 18 пунктов. Кроме того, в исследовании изучались также три самостоятельные шкалы: «счастье» (happiness), «удовлетворенность жизнью» (lifesatisfaction), «депрессия» (depression) [9, с. 720]. Было выявлено, что показатели по 6 шкалам достоверно коррелировали также с показателями по шкале «счастье» и с показателями по шкале «удовлетворенность жизнью» (корреляции в обоих случаях для всех 6 шкал положительные и достоверные, хотя бы при $p \leq 0,05$), а также с показателями по такой субшкале «депрессии», как «дисфункциональный аффект» (корреляции для всех 6 шкал, отрицательные и достоверные хотя бы при $p \leq 0,05$). Наконец, показатели по 5 шкалам достоверно отрицательно коррелировали с показателями по такой субшкале «депрессии», как «дисфункциональная энергия», хотя бы при $p \leq 0,05$, тогда как достоверная корреляция между показателями шкал «цели в жизни» и «дисфункциональная энергия» отсутствовала [7, с. 724]. Таким образом, из 24 возможных корреляций между 6 шкалами методики С.Д. Ryff и отдельными шкалами «счастье», «удовлетворенность жизнью» и «депрессия» («дисфункциональная энергия» и «дисфункциональный аффект») получено 23 достоверные (положительные или отрицательные корреляции) и только 1 корреляция оказалась недостоверной. Это еще раз свидетельствует в пользу возможности применения прямых вопросов по интересующему нас феномену психологического благополучия.

Если же шесть факторов, предложенных С.Д. Ryff, рассматривать не как модель субъективного благополучия, а как предикторы субъективного благополучия, то представляется, что в настоящее время более популярной является модель Р.М. Ryan, разработанная в рамках теории самодетерминации, где рассматриваются такие предикторы субъективного благополучия, как автономия, компетентность и связи с другими. При этом авторы не пишут, в отличие от С.Д. Ryff, что они изучают благополучие, а рассматривают эти качества именно как предикторы, которые оказывают

влияние на уровень субъективного благополучия человека [6, с. 68–78].

На выборке американцев ($n = 3032$) в возрасте 25–74 с использованием факторного анализа был подтвержден связанный, но различающийся статус субъективного (SWB) и психологического благополучия (PWB). Вероятность оптимального благополучия (высокий SWB и PWB) повышалась с увеличением возраста, уровня образования, показателей по шкалам «экстраверсия» (E) и «сознательность/ добросовестность» (C) и уменьшением показателей по шкале «нейротизм» (N). Испытуемые с более высокими показателями субъективного благополучия (SWB > PWB) были моложе, имели более высокий уровень образования и у них были выше показатели по шкале «открытость опыту» (O), чем у испытуемых с более высокими показателями психологического благополучия (PWB > SWB) [5, с. 1007–1022].

Результаты данного исследования являются значимыми, поскольку показывают, что при изучении субъективного благополучия нужно учитывать возрастные особенности испытуемых и уровень их образования. Кроме того, важно изучать взаимосвязи субъективного благополучия с различными личностными особенностями. Таким образом, проведенный нами анализ как теоретических, так и эмпирических зарубежных исследований, позволяет сделать следующие выводы:

1. В зарубежной литературе понятия субъективного и психологического благополучия четко разведены, а содержательная специфика данных феноменов эксплицирована в соответствующем инструментарии, который предполагает измерение определенных параметров: удовлетворенность жизнью, позитивный и негативный аффекты – для субъективного благополучия; автономия, личностный рост, цель в жизни, самопринятие, межличностные отношения и управление окружением – для психологического.

2. Зарубежные концепции благополучия тяготеют к эмпиризму, опоре на методологию позитивизма и прагматизма.

3. Инструментарий, применяемый для исследования как субъективного, так психологического благополучия, адресован к самооценке и отличается простотой (респонденты, отвечая на вопросы, оценивают, насколько они счастливы, удовлетворены жизнью или склонны к депрессии) и эффективностью.

Список литературы

1. Bradburn N.M. The structure of psychological wellbeing. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.
2. Czapinski, J. Illusions and Biases in Psychological Well-Being: An «Onion» Theory of Happiness. December 15–18, 1991. 24 p.
3. Diener E. Subjective Well-being // Psychological Bulletin. 1984. № 95. P. 542–575.
4. Diener E., Eunkook M. Suh., Richard L. Lucas, Heidi L. Smith. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. // Psychological Bulletin. 1999. V. 125. № 2. P. 276–302.
5. Keyes C.L.M., Shmotkin D., Ryff C.D. Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions // Personality and Social Psychology. 2002. V. 82. № 6. P. 1007–1022.
6. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation,

- social development, and well-being // American Psychology. 2000. № 55. P. 68–78.
7. Ryff C.D. Happiness is everything of psychological well-being // J. of Personality and Social Psychology. 1989. № 59. P. 1069–1081.
 8. Ryff C.D. Psychological Well-Being in Adult Life // Current Directions in Psychological Science. 1995. V. 4. № 4. P. 99–104.
 9. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // J. of Personality and Social Psychology. 1995. № 69. P. 719–727.

THE STUDY OF WELL-BEING IN FOREIGN PSYCHOLOGY

L.V. Karapetyan

Ural Federal University, Yekaterinburg

The article presents the analysis and systematization of foreign works devoted to theoretical, empirical and methodological research into the problem of psychological well-being. The author reveals a different understanding of concepts «psychological well-being», «mental health», «subjective well-being» that represented in the foreign studies. Obtained indicators for measurement of the phenomena: for subjective well-being - life satisfaction, positive and negative affects, for the psychological well-being – autonomy, personal growth, purpose in life, self-acceptance, interpersonal relationships, and environment management. The author has been described the features that distinguish foreign study of well-being and the prospects for further research of this problem.

Keywords: *phenomenon of the well-being, the positive and negative affects, model of well-being, happiness, life satisfaction, quality of life, psychological well-being, subjective well-being.*

Об авторе:

КАРАПЕТЯН Лариса Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б.Н. Ельцина» (620026, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, 48), e-mail: karapetyanl@mail.ru

УДК 159.9

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПРИВЕРЖЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ¹

Л.Т.М. Лоан¹, Ф.Т.Х. Фьонг²

¹Институт социально-гуманитарных наук Вьетнамского государственного университета, Ханой

²Тхайбиньский колледж образования и обучения

Исследовано влияние личностных особенностей на организационную приверженность преподавателей путем опроса 560 преподавателей из колледжей и вузов города Ханоя, а также провинций Тхайбинь и Туенкуанг (Вьетнам). Применена короткая версия пятифакторной модели личности (Big Five Factors Model) Голдберга и трехкомпонентная шкала приверженности Мейера и Аллена, версия 1991 г. Установлено, что все пять факторов личности положительно влияют на организационную приверженность преподавателей. Степень влияния личностных факторов на организационную приверженность различна. Фактор экстраверсии имеет самое сильное положительное влияние на эмоциональную и нормативную приверженности и отрицательное – на продолжительную приверженность.

Ключевые слова: организационная приверженность, экстраверсия, добросовестность, дружелюбность, эмоциональная устойчивость, закрытость новому опыту.

Организационная приверженность преподавателей является важным условием для развития учебного заведения. Большая приверженность преподавателей обеспечивает их полную лояльность организации, стремление вносить вклад в развитие учебного заведения и делать больше того, что требуют работодатели [1; 2]. Приверженность преподавателей также влияет на успеваемость студентов и качество образования [3]. Вместе с тем О.В. Новикова считала, что у педагогов с высоким уровнем выраженности организационной приверженности преобладают ценности, направленные на профессиональное развитие, успех, достижения. Такие педагоги увлечены своей профессиональной деятельностью, они чувствуют ответственность за результаты своей работы, видят перспективы роста в данной организации и выбранной профессии. Высокий уровень организационной приверженности говорит о том, что произошла интеграция с профессиональным сообществом, в наличии высокий уровень профессиональной идентификации, чувство преданности и принадлежности к организации. Наблюдается уважение к себе как профессионалу, есть подтверждения (награды, благодарности и т.д.), ощущение своей значимости, причастности к профессиональной среде [4; 95].

Многие исследователи указывают на то, что личностные характеристики работников являются одним из факторов, влияющих на

¹ Благодарность: данная работа была спонсирована Вьетнамским государственным университетом и входит в состав исследования № QG.15.45 «Приверженность работников к предприятию», проведенного под руководством доцента, кандидата психологических наук Ле Тхи Минь Лоан.

приверженность организации. Однако во Вьетнаме на данный момент не было проведено работ, посвященных влиянию личностных факторов преподавателей на их организационную приверженность. Данная статья имеет целью определить наличие или отсутствие этого влияния среди преподавателей колледжей и вузов Вьетнама.

Обзор исследований организационной приверженности преподавателей и влияния факторов личности

Сущность и компоненты организационной приверженности в целом и приверженности преподавателей в частности продолжают привлекать внимание ученых. Приверженность – это сила, которая связывает человека с социальной или несоциальной целью и/или с действиями, соответствующими этой цели. Приверженность включает эмоциональную связь с организацией (эмоциональная приверженность); связь, основанную на возможных потерях в случае увольнения (продолженная приверженность), и ощущение ответственности за работу (нормативная приверженность) [5].

О.В. Новикова предполагает, что образовательная среда, как и любая другая, включает в себя ряд профессиональных деятельностей. В ней трудится основной персонал, выполняющий педагогическую деятельность, и вспомогательный персонал, способствующий выполнению педагогической деятельности [6].

По мнению Н. Гадиела, приверженность к учебному заведению отражает силу связей чувством единения личности с конкретной организацией. Подразумевается принятие и согласие с ценностями и нормами организации, идентификацию с ними и полную лояльность организации [7]. Это отражается в приверженности учебному заведению: вере в него, принятии его целей и ценностей, стремлении реализовать эти цели и ценности, а также сильном желании сохранять статус сотрудника учебного заведения и продолжать деятельность в нем [1; 8; 9]. По мнению Шомеча вà Боглера, приверженность преподавателей педагогической деятельности связана с чувством привязанности к работе и профессии, с личностными особенностями и удовлетворением собой как преподавателем [10]. Исходя из этого, можно определить организационную приверженность преподавателей как их эмоциональную нормативную и продолжительную привязанность к стратегиям развития учебного заведения, профессиональный рост и взаимосвязи с коллегами и студентами.

Связь между пятью факторами личности и организационной приверженностью преподавателей была зафиксирована в научных исследованиях. Пять факторов личности, по данным О.П. Джона и С. Шривастава, включают экстраверсию – интроверсию (extraversion – introversion), добросовестность – отсутствие целенаправленности (conscientiousness – lack of direction), дружелюбность – антагонизм (agreeableness – antagonism), открытость – закрытость к новому опыту (ЗНО) (openness – closedness to experience) и нейротизм – эмоциональную устойчивость (neuroticism – emotional stability) [11]. Результаты исследования влияния атрибутов личности на приверженность и ее компоненты получили имели схожесть и различия (табл. 1).

Таблица 1

Краткий обзор некоторых исследований влияния факторов личности на организационную приверженность преподавателей

Автор	Приверженности	Факторы				
		Экстраверсия	Дружелюбность	Эмоциональная устойчивость	Добросовестность	ЗНО
Sadeghi và Yazdanbakhsh [12]	организационная	+	+	-	+	+
Kappagoda [13]		+	+	-	+	-
Syed [14]	эмоциональная	0	0	0	+	+
Erdhiem [15]		+	0	0	0	0
Syed [14]	нормативная	-	0	-	0	0
Erdhiem[15]		+	+	0	0	0
Syed[14]	продолжительная	0	0	0	0	-
Erdhiem[15]		+	0	+	+	+

Примечание: + (положительное влияние); - (отрицательное влияние); 0 - влияние на имеющее статистического значения.

На основе анализа взаимоотношений между факторами личности и организационной приверженностью, противоположности факторов нейротизма – эмоциональной устойчивости, открытости – закрытости новому опыту (см. табл. 1), специфики преподавательской деятельности в институтах Вьетнама нами были выдвинуты следующие гипотезы.

Гипотеза 1. Наблюдается положительное влияние факторов экстраверсии, дружелюбия, эмоциональной устойчивости, добросовестности, закрытости новому опыту на организационную приверженность преподавателей.

Гипотеза 2. Факторы экстраверсии, эмоциональной устойчивости, добросовестности имеют положительное влияние на эмоциональную приверженность преподавателей.

Гипотеза 3. Факторы экстраверсии, дружелюбия, эмоциональной устойчивости и закрытости новому опыту имеют положительное влияние на нормативную приверженность преподавателей.

Гипотеза 4. Факторы экстраверсии, эмоциональной устойчивости имеют отрицательное влияние; факторы закрытости новому опыту и добросовестности имеют положительное влияние на продолжительную приверженность преподавателей.

Объект исследования. Выборка для исследования представлена 560 преподавателями, работающими в вузах и колледжах трех городов и провинций Вьетнама, включая Ханой (39,5 %), Тхайбинь (48,7 %) и Туенкуанг (11,8 %). Средний возраст преподавателей составляет 38,5 года, большинство из них находятся в возрасте от 25 до 40 лет (64,1 %). Преподаватели-мужчины составляют 34,6 %, а женщины – 63,4 %. Рабочий стаж до 5 лет имеют 13,5 % респондентов, от 5 до 15 лет – 62 %, более 15 лет – 24,5 %.

Методы исследования. В исследовании использован метод анкетирования и программа статистической обработки SPSS. В ходе анкетирования была использована шкала организационной приверженности преподавателей и шкала факторов личности, основанная на пятифакторной модели личности.

Нами была разработана шкала организационной приверженности преподавателей, включающая 42 наблюдаемых переменных (items) и три компонента приверженности: эмоциональной, нормативной и продолжительной. В шкале учитываются все аспекты деятельности преподавателей, такие как приверженность стратегиям развития учебного заведения, приверженность профессии, приверженность коллегам и студентам. Шкала факторов личности, использованная в данной работе, основана на пятифакторной модели личности (Big Five Factors). Была применена короткая версия пятифакторной анкеты (The short version of NEO Five Factor Inventory (FFI) Голдберга, включающей 44 наблюдаемых переменных, отражающих пять аспектов личности: экстраверсию, дружелюбность, эмоциональную устойчивость, добросовестность, закрытость новому опыту [16]. В обеих шкалах данные оцениваются по пятибалльной шкале Ликерта, согласно которой респонденты выбирают между ответами «Полностью согласен» (5 баллов), «Согласен» (4 балла), «Затрудняюсь ответить» (3 балла), «Не согласен» (2 балла) и «Полностью не согласен» (1 балл).

Для обработки данных, полученных в ходе эмпирического опроса, в работе была использована программа статистической обработки SPSS 22.0 с поддержкой программы AMOS 22.0. Результаты исследования были обработаны на основе описательного и логического статистического анализа. Шкалы проверялись тремя способами, включая коэффициент надежности Cronbach's Alpha, эксплораторный факторный анализ (EFA) и подтверждающий факторный анализ (CFA). Также была применена техника моделирования структурных уравнений (SEM, Structural Equation Modeling) для определения степени влияния факторов личности на приверженность в целом и на отдельные ее компоненты (эмоциональный, нормативный и продолжительный) в частности.

Оценки меры адекватности и надежности шкал

Результаты оценки меры адекватности полученных данных процедуре факторного анализа со шкалой организационной приверженности было выявлено, что КМО (Kaiser-Meyer-Olkin Measure) = 0,91 (> 0,5); критерий Бартлетта = 20672; df = 630; p = 0,00 < 0,05, что объясняет 70,3 % общей дисперсии. Переменные, относящиеся к трем факторам, имеют следующие названия: эмоциональная (Cronbach's Alpha = 0,86), нормативная (Cronbach's Alpha = 0,85) и продолжительная приверженности (Cronbach's Alpha = 0,85).

В результате анализа шкалы личности было получено КМО: 0,96 (> 0,5), критерий Бартлетта = 28800,4; df = 946, p = 0,00 < 0,05, что объясняет 79,62 % общей дисперсии. Переменные шкалы личности, относящиеся к пяти факторам: закрытость новому опыту (Cronbach's Alpha = 0,88), добросовестность (Cronbach's Alpha = 0,87), экстраверсия (Cronbach's Alpha = 0,85), дружелюбность (Cronbach's Alpha = 0,86), эмоциональная устойчивость (Cronbach's Alpha = 0,82). Таким образом, шкалы имеют адекватность и надежность (КМО > 0,5, p < 0,05, Cronbach's Alpha > 0,5).

Результаты исследования

Результаты анализа и проверки с помощью техники SEM, проведенной с факторами первого уровня, т.е. с тремя компонентами приверженности, приведены в табл. 2.

Таблица 2

Коэффициент регрессии влияния факторов личности на компоненты организационной приверженности преподавателей

	Фактор	Estimate	Standard Error	Critical Ratios	P
Эмоциональная приверженность	Экстраверсия	0,36	0,04	8,86	***
	Дружелюбность	0,21	0,04	5,55	0,34
	Эмоц.устойчивость	0,13	0,04	3,38	***
	Добросовестность	0,14	0,04	3,16	**
	ЗНО	0,11	0,05	2,22	0,25
Нормативная приверженность	Экстраверсия	0,32	0,04	8,42	***
	Дружелюбность	0,19	0,04	5,19	***
	Эмоц.устойчивость	0,14	0,04	3,80	***
	Добросовестность	0,15	0,04	3,54	0,12
	ЗНО	0,10	0,05	2,23	**
Продолжительная приверженность	Экстраверсия	-0,33	0,04	8,67	***
	Дружелюбность	0,22	0,04	6,14	0,18
	Эмоц.устойчивость	-0,12	0,04	3,42	***
	Добросовестность	0,15	0,04	3,46	***
	ЗНО	0,10	0,05	2,12	**

Примечание: ** $p < 0,05$; ***: $p < 0,001$; Estimate – приблизительное значение, Standard error – стандартная ошибка, Critical ratios – критическое значение

Результаты исследования (табл. 2) показывают, что не все факторы личности влияют на эмоциональную, нормативную и продолжительную приверженности со статистическим значением $p < 0,05$. Кроме того, данные табл. 2 также показывают, что фактор экстраверсии оказывает самое сильное влияние на все три компонента приверженности с абсолютным значением соответствующих коэффициентов влияния ($\beta = 0,36; 0,32; 0,33, p < 0,05$). Остальные факторы личности (дружелюбность, эмоциональная устойчивость, добросовестность, закрытость новому опыту) влияют только на один или два компонента организационной приверженности преподавателей. В частности, существует положительное влияние эмоциональной устойчивости и добросовестности ($\beta = 0,13, 0,14, p < 0,05$) на эмоциональную приверженность; дружелюбности, эмоциональной устойчивости и закрытости новому опыту ($\beta = 0,18, 0,14, 0,10, p < 0,05$) на нормативную приверженность; добросовестности и закрытости новому опыту ($\beta = 0,15, 0,10, p < 0,05$) на продолжительную приверженность. Эмоциональная устойчивость оказывает отрицательное влияние на продолжительную приверженность ($\beta = -0,12, p < 0,05$).

Анализ и проверка SEM влияния модели личностных особенностей на факторы второго уровня (организационную приверженность) дают следующие

результаты: Chi –square/df = 1,86 < 2, TLI = 0,946, CFI = 0,95 > 0,9, GFI = 0,96 > 0,95, RMSEA = 0,04 < 0,08. Результаты проверки SEM приведены в табл. 3.

Таблица 3

Коэффициент влияния пяти факторов личности на организационную приверженность преподавателей

Факторы	Estimate	Standard error	Critical ratios	P
Экстраверсия	0,30	0,04	7,79	***
Дружелюбность	0,20	0,04	5,33	***
Эмоциональная устойчивость	0,11	0,04	3,01	***
Добросовестность	0,14	0,04	3,23	***
Закрытость новому опыту	0,12	0,05	2,60	***

Примечание: *** – $p < 0.001$; Estimate – приблизительное значение, Standard error – стандартная ошибка, Critical ratios – критическое значение.

Данные табл. 3 также подтверждают, что все факторы личности положительно влияют на организационную приверженность преподавателей ($p < 0,05$). Коэффициенты влияния свойств личности на организационную приверженность преподавателей упорядочены по степени убывания: $\beta_{\text{экстраверсия}} = 0,30$; $\beta_{\text{дружелюбность}} = 0,20$; $\beta_{\text{добросовестность}} = 0,14$; $\beta_{\text{закрытость новому опыту}} = 0,12$ и $\beta_{\text{эмоциональная устойчивость}} = 0,11$.

Таким образом, результаты исследования подтвердили гипотезы о влиянии свойств личности на организационную приверженность преподавателей в целом и ее компоненты в частности.

Комментарии

По мнению многих авторов, действия организации связаны с отношениями и действиями индивидов, а эти действия и отношения берут корни в личностных особенностях. Исходя из этого, можно констатировать, что личностные особенности представляют собой важный фактор, объясняющий действия преподавателя в организации и его приверженность.

Объяснение отношений между личностными особенностями и организационной приверженностью преподавателей осуществляется на основе самих особенностей этих факторов. Согласно этому, преподаватели-экстраверты чаще являются активными и позитивными людьми, характеризуются положительными эмоциями и переживаниями. Они оптимистично настроены по отношению к стратегиям развития учебного заведения, активно утверждают себя в профессиональном плане, способны работать в группе, любят общаться и участвовать в коллективных мероприятиях и социальных работах. Такие преподаватели более доброжелательны, поддерживают цели развития организации и согласны с профессиональными требованиями. Д. Уотсон и Л. Кларк подтвердили: поскольку положительная эмоциональность лежит в основе экстравертов, эти сотрудники могут искать больше социальных взаимодействий на рабочем месте и находят эти взаимодействия более полезными, чем интроверты [17]. Эта особенность может заставить сотрудников-экстравертов быть более ответственными, чтобы получить желаемые межличностные обмены. Более того, экстраверты могут воспринимать больше альтернатив работы, чем

интроверты [17]. По мнению Мейера и Аллена, сотрудники, которые считают, что у них есть несколько жизнеспособных альтернатив, будут иметь более слабую продолжительную приверженность, чем те сотрудники, у которых мало альтернатив [18]. Таким образом, экстраверсия имеет положительное влияние на два компонента организационной приверженности – эмоциональный и нормативный. Однако этот же фактор имеет отрицательное влияние на продолжительную приверженность.

Преподаватели дружелюбность проявляют также в толерантности, отзывчивости к студентам и коллегам, готовности поддерживать, редком проявлении недоверия и противостояния.

Д.У. Орган и Ф. Лингл заметили, что люди с высоким уровнем дружелюбности часто демонстрируют уважительное и надлежащее поведение на рабочем месте [19]. Маловероятно, что они ожидают какое-нибудь вознаграждение. Потому можем считать, что это может не связываться с продолжительной приверженностью. Более того, дружелюбность не будет связана с эмоциональной приверженностью. Дружелюбность положительно влияет на организационную и нормативную приверженности, но не имеет никакого влияния на эмоциональную и продолжительную.

Невротики испытывают чрезмерное беспокойство [21], преподаватели с эмоциональной стабильностью меньше беспокоятся о рисках и потерях, а также необходимости накопления нового опыта при выходе из организации. Кроме того, когда преподаватели регулярно испытывают положительные эмоциональные состояния, то эти эмоции также переносятся на другие объекты, включая организацию. Их восприятие, оценка ответственности организации за них и их обязанности ответить обратной связью более адекватны. Таким образом, эмоциональная устойчивость позитивно коррелирует с организационной и эмоциональной, отрицательно коррелирует с продолжительной приверженностью.

Также, по мнению исследователей, добросовестные преподаватели работают целенаправленно. Их отличают сильная воля, устремленность, решительность и дисциплинированность. Добросовестность проявляется в стремлении к достижениям, надежности (ответственности и аккуратности) и дисциплинированности (плановности и организованности), энтузиазме и готовности прилагать усилия для реализации целей. Вместе с тем добросовестность не будет связана с нормативной приверженностью, потому что она отражает «этические принципы добродетелей, а это собственная награда» [19]. Д. Орган и А. Лингл предположили, что общая тенденция добросовестности, связанная с работой, является возросшими возможностями для получения формальных (например, вознаграждения, поощрения) и неформальных вознаграждений за работу (например, признания, уважения). Итак, этот фактор положительно влияет на организационную, эмоциональную, продолжительную, но не на нормативную приверженности, привлекает интересы и эмоции, не влияет на ответственность, положительно влияет на организационную, эмоциональную и продолжительную, но не влияет на нормативную.

Преподаватели с закрытостью новому опыту предпочитают стабильность в своей работе, они менее творческие; обычно ценят вещи,

которые ценятся в организации [15], чтобы выражать свою ответственность. Кроме того, закрытость новому опыту создает у преподавателей два смешанных чувств: с одной стороны, чувство успокоения, с другой, чувство разочарования в себе, других. Исходя из этого, это свойство положительно влияет на организационную, нормативную, продолжительную, но не влияет на эмоциональную приверженность.

Организационная приверженность преподавателей является психологическим состоянием, отражающим отношения между преподавателем и организацией, идентификацию с ценностями и целями организации. Организационная приверженность преподавателей прямо пропорциональна их личностным особенностям.

Несмотря на то что личностные особенности – не единственный фактор влияния на организационную приверженность преподавателей, однако по результатам данного исследования можно делать некоторые рекомендации по использованию тестов личности в целом и тестов пятифакторной модели в частности при отборе преподавателей на работу в колледжах и университетах Вьетнама. Мы считаем такие тесты необходимыми, так как в нынешних условиях жесткой конкуренции между вузами и колледжами во Вьетнаме очень актуален вопрос о создании преподавательского состава с высокой степенью приверженности организации. Это является главным условием, которое поможет повышать уровень образования и укреплять авторитет учебного заведения.

Список литературы

1. Celep C. (2000). Teachers' Organizational Commitment in Educational Organizations // National Forum of Teacher Education J. V. 10. №. 3. P. 1999–2000.
2. Khalili A., Asmawi A. Appraising the impact of gender differences on organizational commitment: Empirical evidence from a private SME in Iran. International J. of Business and Management. 2012. № 7(5). P. 100.
3. Tsui K.T., Cheng Y.C. School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis // Educational Research and Evaluation. 1999. № 5(3). P. 249–268.
4. Новикова О.В. Качество обучения и организационной приверженности педагогов: Точки соприкосновения.
5. Meyer J.P., Allen N.J. Three-Component Model Conceptualization of Organizational Commitment // Human Resource Management Review. V. 1. P. 61–89.
6. Новикова О.В. Особенности организационной приверженности у школьных педагогов // Педагогическое образование в России. 2012.
7. Gaziel H. Teachers' empowerment and commitment at school-based and non-school-based sites. In Decentralisation, school-based management, and quality // Springer Netherlands. 2009. P. 217–229.
8. Thien L.M., Razak N.A. Teacher commitment: a comparative study of Malaysian ethnic groups in three types of primary schools // Social Psychology of Education. 2014. № 17(2). Pp. 307–326.
9. Razak N.A., Darmawan I.G.N., Keeves J.P. Teacher commitment. International handbook of research on teachers and teaching. 2009. P. 343–360.
10. Somech A., Bogler R. Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment // Educational administration quarterly. 2002. 38(4). P. 555–577.
11. John O.P., Srivastava S. The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and

- theoretical perspectives // L.A. Pervin & O.P. John (Eds.), Handbook of personality: Theory and research. New York: Guilford Press. 1999. V. 2. P. 102–138.
12. Sadeghi Y. The Relationship between the Big Five Personality Factors and the Willingness and Organizational Commitment of Teachers, Applied mathematics in Engineering // Management and Technology. 2014. № 2 (5). P. 28–36.
 13. Kappagoda S. The impact of five-factor model of personality on organizational commitment of English teachers in Sri Lankan Government Schools. 2013. P. 1–10
 14. Syed N., Saeed A., Farrukh, M. Organization commitment and five factor model of personality: Theory recapitulation // J. of Asian Business Strategy. 2015. № 5(8). P. 183.
 15. Erdheim J., Wang M., Zickar M. J. Linking the Big Five personality constructs to organizational commitment // Personality and Individual Differences. 2006. № 41(5). P. 959.
 16. Goldberg L.R. The structure of phenotypic personality traits // American psychologist. 1993. № 48(1). P. 26.
 17. Watson D., Clark L.A. Extraversion and its positive emotional core. In S. R. Briggs, W. H. Jones, & R. Hogan (Eds.) // Handbook of personality psychology. New York: Academic Press. 1997.
 18. Meyer J.P., Allen N.J. Commitment in the workplace: Theory, research and application. California // Sage Publishers Inc. 1997.
 19. Organ D.W., Lingl A. Personality, satisfaction and organizational citizenship behaviour // J. of Social Psychology. 1995. № 135. P. 339–350.
 20. Judge T.A., Heller D., Mount M.K. Five-Factor model of personality and job satisfaction: A metaanalysis // J. of Applied Psychology. 2002. № 87. P. 530–541.
 21. Barrick M.R., Mount M.K. The big five personality dimensions and job performance: A Meta-Analysis // Personnel Psychology. 1991. № 44. P. 1–26.

ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF LECTURERS: THE EFFECT OF PERSONALITY

L.T.M. Loan¹, Ph.T.H. Phuong²

¹Vietnam National University, Hanoi, Vietnam

²Thai Binh College of Education and Training, Thai Binh Vietnam

The main purpose of this research is to investigate the relationship between the big five personality factors and the organizational commitment of the lecturers in 3 provinces and cities: Hanoi, Thai Binh and Tuyen Quang. The sample includes 560 lecturers which were selected by convenience sampling. The short version of Big Five Factors by Goldberg, L.R. and the organizational commitment questionnaire which was modified from Allen and Meyer's (1991) were used for data collection. The results showed a positive relationship between all of five personality factors and organizational commitment. The influence of each personality factor on organizational attachment is in different degree. Extraversion has the most positive influence on the lecturers' not only affective commitment but also normative commitment and has the negative influence on continuance commitment.

Keywords: *organizational commitment, extraversion, agreeableness, emotional stability, conscientiousness, closedness to experience.*

Об авторах:

ЛОАН Ле Тхи Минь – доцент, кандидат психологических наук, лектор Института социально-гуманитарных наук Вьетнамского государственного университета, e-mail: ltminhloan@gmail.com

ФЬОНГ Фам Тхи Хонг – аспирант, магистр, лектор Тхайбиньского колледжа образования и обучения, e-mail: hphuongph@gmail.com

УДК 316.6

ИНДИВИДУАЛИЗМ И КОЛЛЕКТИВИЗМ КАК ПАРАМЕТРЫ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ РОССИЙСКОГО НАРОДА¹

Т.Г. Стефаненко, А.И. Донцов, Д.М. Родионова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Представлены разнообразные проявления индивидуализма и коллективизма у россиян и приведены взаимосвязи данного феномена с особенностями коллективной памяти россиян. Раскрыта методика для выявления особенностей коллективной памяти россиян. Определены степени выраженности индивидуализма и коллективизма в современной российской культуре; выявлены культурные особенности коллективной памяти россиян; выяснены социально-психологические тенденции развития современной российской культуры и их взаимосвязи с особенностями коллективной памяти россиян.

Ключевые слова: история, культура, россияне, память, народ, культурная память, коллективизм, индивидуализм.

Как мы выяснили из анализа литературы и программ СМК (СМИ) по проблематике индивидуализма и коллективизма, данные относительно выраженности этого культурного явления в российском обществе и российской культуре многозначны, поэтому следует более детально определить особенности и степень выраженности у россиян данного явления. Наряду с этим феномен коллективной памяти многослоен и многомерен, в исследованиях коллективной памяти рассматриваются различные стороны этого феномена, но он также нуждается в научно-практическом уточнении [3–11; 13–15].

Целью нашего исследования являлось прояснение проявлений индивидуализма/коллективизма у россиян и нахождение взаимосвязей данного феномена с особенностями их коллективной памяти. Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи. *Методическая задача:* подбор и конструирование методики для выявления особенностей коллективной памяти россиян. *Эмпирические задачи:* определить степень выраженности индивидуализма и коллективизма в современной российской культуре; выявить особенности коллективной памяти россиян; определить тенденции развития современной российской культуры и их взаимосвязи с особенностями коллективной памяти россиян.

Объект исследования: особенности коллективной памяти россиян.

Предмет исследования – особенности коллективной памяти россиян в соотношении со степенью выраженности параметров индивидуализма и коллективизма.

¹ Работа выполнена в рамках НИР по гранту РФФИ: «Историко-политические факторы трансформации коллективной памяти и идентичности российского общества». 1 января 2017 г. – 31 декабря 2017 г. Номер договора (контракта, соглашения): 17-06-00980. Номер ЦИТИС: АААА-А17-117052410071-1. Тип: фундаментальная. Приоритетное направление научных исследований: Психология социального познания. ПН России: Науки о жизни.

В социальную выборку (эмпирическую базу) вошли россияне различных возрастов (от 18 до 50 лет) и групп: студенты различных вузов и специальностей, получающие первое или второе высшее образование; молодые люди, недавно закончившие обучение в вузе; взрослые работающие люди. В эту общую выборку вошли москвичи и уроженцы других российских городов, проживающие на данный момент в Москве. Всего в исследовании приняли участие 54 россиянина (26 мужчин и 28 женщин).

В первой части нашего исследования для измерения уровня выраженности индивидуализма/коллективизма использовался опросник INDCOL Г. Триандиса [16; 17]; для наших российских респондентов была использована версия опросника, адаптированная А.Е. Бушминой [2; 17].

Опросник содержит 2 части. В первой респондентам предлагалось оценить степень своего согласия/несогласия с предложенными утверждениями по семибалльной шкале. Всего было предложено 32 утверждения, которые располагаются по 4 шкалам: вертикальный индивидуализм, горизонтальный индивидуализм, вертикальный коллективизм, горизонтальный коллективизм. Во второй части опросника респондентам предлагались описания различных ситуаций с четырьмя вариантами ответов к ним. Респондентам было необходимо ранжировать ответы по принципу предпочтения.

Для обработки данных и дальнейшего анализа опросника случайным образом были выбраны ответы 25 мужчин и 25 женщин.

Для проведения второй части исследования, нацеленной на выявление особенностей коллективной памяти россиян, использовался метод интервью. Вопросы составлялись таким образом, чтобы в ответах на них респонденты могли проявить индивидуалистическую или коллективистскую ориентацию.

Были заданы следующие вопросы: 1. Расскажите, пожалуйста, о памятных событиях прошлого. (О каких событиях часто вспоминают? О каких событиях вспоминаете Вы?) 2. Почему эти события живы в памяти? 3. Что движет героями этих событий? 4. Существуют ли принятые в обществе альтернативные точки зрения на эти события? 5. Как Вы к этому относитесь? (Как в обществе к этому относятся?) 6. Какие события забываются людьми? (Есть ли что-то, что стараются забыть? Есть ли какие-то события, о которых не принято говорить?) 7. Почему эти события забывают? 8. Какими событиями из прошлого Вы гордитесь? (Какими событиями прошлого гордятся люди?) 9. Почему Вы гордитесь этими событиями? 10. Как в обществе передаётся память о прошлом? 11. Говорят ли о прошлом в семьях? (Что рассказывали о прошлом в Вашей семье? Как Вы думаете, зачем об этом рассказывают?) 12. Нужно ли передавать память о событиях прошлого следующим поколениям? (Зачем это нужно делать? Зачем люди это делают?)

Вопросы 1 и 2 направлены на выделение объектов коллективной памяти и их содержания. Концентрацию на личностях или уникальных событиях прошлого обычно связывают с проявлениями индивидуализма. Также эти вопросы выявляют ценностный смысл содержания воспоминаний, что можно напрямую связать с проявлением индивидуализма/коллективизма. Ценностную ориентацию также раскрывают вопросы 3, 8, 9. Ответы на вопросы 4 и 5 могут выявить отношение к нарушениям групповых норм (если рассматривать принятую в обществе точку зрения за определённую «норму»).

Лёгкое принятие разных взглядов в таком случае будет свидетельствовать о проявлении индивидуализма, а неприятие альтернативных вариантов – о проявлении коллективизма. Вопросы 6 и 7 нацелены на выявление особенностей забвения каких-то событий и его причин. Например, отстранение от событий прошлого с целью поддержания позитивной идентичности может свидетельствовать о проявлении индивидуализма. Вопросы 10, 11, 12 нацелены на выявление принятых средств передачи коллективной памяти. Конструирование культурной коллективной памяти самими людьми, а не властью приписывают, например, демократическому порядку, характерному для индивидуалистических культур [17; 20; 21].

Для проведения интервью во второй части исследования случайным образом были выбраны 5 женщин и 5 мужчин, принявших участие в заполнении опросника. Результаты интервью мы обрабатывали посредством частотного и смыслового контент-анализа.

На первом этапе исследования все респонденты заполняли опросник INDCOL Г. Триандиса. Респонденты заполняли опросник в электронном виде. Среднее время заполнения опросника – 25 минут [16; 17].

На втором этапе исследования, с 10 респондентами, принявшими участие в первом этапе, проводилось интервью. Интервью проводилось в устной форме с каждым из участвующих в нём респондентов-россиян. Среднее время проведения интервью – 20 минут.

1. INDCOL Г. Триандиса [16; 17]

Методика предусматривает, что у каждого респондента должны иметь место 4 значения по каждой части опросника, эти значения соответствуют шкалам: вертикальный индивидуализм, горизонтальный индивидуализм, вертикальный коллективизм, горизонтальный коллективизм.

Для вычисления показателей индивидуализма и коллективизма необходим подсчет средних значений. Значения вычислены с помощью редактора электронных таблиц Microsoft Excel.

Таким образом, для каждого респондента должно получиться 4 значения по первой части опросника и 4 значения по второй. Из первых четырех надо выбрать наибольшее числовое значение, оно будет отражать наиболее выраженную у данного респондента шкалу. По второй части необходимо выбрать наименьшее числовое значение (то есть наивысший ранг), оно будет отражать наиболее выраженную у данного респондента шкалу. Вторые по выраженности показатели для каждой из частей опросника также выявлены. Таким образом, респондент может быть: «чистым» типом – индивидуалистом, коллективистом, человеком с горизонтальной структурой, человеком с вертикальной структурой – или смешанным «культурным» типом.

Выявлено, что у российских респондентов по обеим частям опросника сильнее всего проявлен горизонтальный индивидуализм. Следующий по выраженности показатель – горизонтальный коллективизм. Показатели вертикального индивидуализма и коллективизма различаются не так сильно, однако можно заметить некоторое расхождение между показателями первой и второй части опросника. Например, результаты по всей выборке по первой части опросника показывают, что на третьем месте стоит вертикальный коллективизм, а результаты по второй части, – что вертикальный индивидуализм.

Далее были выделены усреднённые данные по двум частям опросника. Общие данные также показывают наибольшую выраженность горизонтального индивидуализма среди россиян. Следующая по выраженности шкала у россиян – горизонтальный коллективизм. Наименее выражен по всей российской выборке вертикальный коллективизм.

Для более точного анализа различий был проведен статистический анализ. Так как значимость нормальности распределения по каждой из шкал выше 0,05, для анализа использовался параметрический критерий t-Стьюдента для независимых выборок. Анализ показал, что дисперсии сравниваемых значений статистически достоверно не различаются (p -уровень критерия Ливиня $> 0,05$) для шкал горизонтального и вертикального индивидуализма, а также горизонтального коллективизма. Исходя из предположения о равенстве дисперсий, дальнейшая оценка этих шкал происходила по первому типу t -критерия. Так как для параметров горизонтального и вертикального индивидуализма значимость $p > 0,05$, то предположение о наличии различий отвергается. Для параметра горизонтального коллективизма уровень значимости $p < 0,05$, что позволяет принять предположение о наличии различий.

Полученные по российской выборке данные в целом подтверждают результаты последних исследований в этой области, – в российской культуре наблюдается сдвиг от коллективизма к индивидуализму. Очень большое сходство полученных результатов наблюдается с данными, полученными М.Г. Леонтьевым в 2009 г.: в ментальности российских студентов присутствуют и элементы индивидуализма, и элементы коллективизма, но при этом более выраженным оказался горизонтальный индивидуализм [12]. По результатам исследования 2009 г. вторым по выраженности после горизонтального индивидуализма является горизонтальный коллективизм; данные нашего исследования подтверждают это [12]. С исследованием 2014 г. совпадение не такое явное, но ключевое. По данным исследования А.В. Шиллер, молодёжь не пытается целенаправленно отказаться от влияний коллективизма [19]. В нашем исследовании горизонтальный коллективизм оказался вторым по степени выраженности. По общим тенденциям данные нашего исследования также совпадают с данными исследования 2015 г. Л.М. Хакимовой [18].

2. Интервью

Оценка проведённых интервью осуществлялась методом контент-анализа; полные транскрипты интервью здесь не представлены из-за ограниченности объёма статьи. Категории анализа выбраны так, чтобы они могли отражать суть связываемых с проявлениями индивидуализма и коллективизма особенностей коллективной памяти.

По причине сбивчивости некоторых ответов респондентов, а также возможности упоминания нескольких категорий внутри одного предложения (например, объекты коллективной памяти и поводы для гордости), индикаторами категорий были выбраны словосочетания.

Единицей контекста был выбран ответ на задаваемый вопрос. Так как в ходе ответов на вопросы респонденты часто невнятно выражали свои мысли, могли несколько раз повторять одни и те же слова внутри одного предложения и в целом говорить незавершёнными предложениями, пытаясь подобрать

нужные слова, выделять меньшую единицу контекста неправильно. В то же время, если в ответах на разные вопросы респондент возвращается к одной и той же теме или одному и тому же событию, это могло свидетельствовать о значимости рассматриваемого события. В таком случае единица контекста, большая, чем ответ на вопрос, может уравнивать между собой по значимости все обсуждаемые события, что было бы неверно.

Единицы счёта выражали количественную меру соотношения элементов текста. Подсчёт частоты упоминания категорий был сегментированным: в каждом ответе на вопрос считалось только первое употребление каждой категории/подкатегории. Полученные результаты важны для достижения цели нашей работы и особо интересны при сопоставлении с данными первой части исследования.

Вопросы 1 и 2 были нацелены на выделение объектов коллективной памяти и их содержания. В интервью российские респонденты ссылались на примеры из прошлого 137 раз. При этом конкретных личностей вспоминали реже (56 раз), чем события и периоды в жизни страны (81 раз).

Центральной темой воспоминаний россиян оказалась Великая Отечественная война (ВОВ). О ней говорили все без исключения респонденты, и эта тема сквозила в ответах на очень многие вопросы: и о причинах забвения (здесь респонденты говорили об аспектах, показывающих Россию в плохом свете), и о причинах сохранения воспоминаний, и о смысле передачи воспоминаний о ВОВ (очень часто в таком случае говорят о нравственном воспитании на примерах военных историй), и о поводах для гордости, и о существовании альтернативных точек зрения (многие респонденты рассматривали вопрос об альтернативных мнениях именно на примере ВОВ).

Также многие респонденты разделяли воспоминания об Отечественной войне 1812 г., революции 1917 г., о времени существования СССР, Первой мировой войне, олимпиадах, полёте в космос Юрия Гагарина и о включении Крыма в состав Российской Федерации в 2014 г. Гораздо меньше по сравнению с вышеперечисленными событиями россияне вспоминали о татаро-монгольском иге, Ледовом побоище, временах и событиях времен царской власти. Самыми популярными персонами воспоминаний в этом тематическом интервью оказались И.В. Сталин и В.В. Путин, также многие респонденты говорили о Ю.А. Гагарине.

Категория содержания воспоминаний особенно интересна. В 19 случаях (из 59)¹ российские респонденты говорят об уникальности и значимости произошедших событий, о проявлении силы и авторитета в этих событиях или о следовании собственным целям в момент их осуществления: «Это наше супер-достижение», «Когда все вспоминают о могуществе России», «Мы разбили самую великую армию и всех перехитрили», «Защищали своих близких и любимых, свою семью, а не что-то абстрактное». Если оценивать это как проявление ценности силы и собственного превосходства, а также

¹ Здесь и далее цифры обозначают частоту упоминания подкатегорий (первая цифра) и категорий (вторая цифра) контент-анализа. В данном случае 19 – количество упоминаний подкатегории 2а «Уникальность и собственная значимость», а 59 – общее количество упоминаний категории 2 «Содержание воспоминаний и объяснение причин поведения героев воспоминаний».

ценности собственной личности, то концентрацию именно на таких аспектах событий можно расценивать как проявление индивидуализма.

Так же часто, в 20 случаях, российские респонденты говорили о ценностном содержании этих воспоминаний, об объединяющей силе ценностей и концентрировались на важности следования общим целям и идеям, что можно считать ярким проявлением коллективизма (как ущемления собственных целей в угоду групповым): «Люди могли отдать свою жизнь для того, чтобы другим было хорошо», «Ты делаешь это не для себя, а для других людей, которых никогда не увидишь».

Важно отметить, что в рассказах о содержании воспоминаний россияне довольно часто, в 17 случаях из 59, говорят о прошлом других стран, несмотря на то что вопросы касались прошлого нашей страны. Если рассматривать концентрацию на событиях, значимых для своей группы, как склонность к индивидуализму [20; 21], то меньшую концентрацию на событиях, значимых непосредственно для своей группы, и обращение внимание к событиям, важным для других групп мирового сообщества, можно интерпретировать как проявление коллективизма.

В ответах россиян на вопросы о причинах забвения также тяжело найти однозначную связь с проявлением рассматриваемых феноменов. Искажение событий прошлого во имя позитивного образа настоящего (это упоминается в ответах в 11 случаях из 29 среди российских респондентов) может быть свойственно и индивидуалистическим, и коллективистским культурам [20; 21].

Однако здесь стоит заметить, что россияне очень часто говорят о том, что подобные манипуляции выгодны именно правительству: «Правительству ведь не нужно, чтобы народ бунтовал»; «Для обычного человека человеческие ценности стоят на первом месте, а не важность правильного управления государством, где нужно пожертвовать пешкой, чтобы выиграть партию»; «У большинства это вызовет большую агрессию, и народом будет сложно управлять, мы же ещё те революционеры». О политических манипуляциях российские респонденты говорят и в ответах на вопрос о причинах сохранения воспоминаний. При этом в сравнении с другими исследованиями мы заметили, что россияне стали больше говорить о сохранении в памяти тех воспоминаний, которые, с точки зрения заложенных в них идей и ценностей, важны не только для самих людей, но и для государства: «Сейчас, во времена политического беспокойства, со стороны власти на это очень давят», «Идёт пропаганда героизма», «Если рассуждать с точки зрения политики, чтобы была какая-то опора, чтобы воевали за родину и за историю». Респонденты говорят о том, что некоторые воспоминания «оказывают огромное влияние на общее психологическое и экономическое состояние государства».

А. Ассман отмечает, что в демократических государствах конструирование коллективной памяти осуществляют сами граждане, деятели культуры и искусств, СМИ (СМК) [1], а демократический строй, в свою очередь, связывают с проявлением горизонтального индивидуализма [17]. В таком случае участие государства в построении коллективной памяти можно расценивать как проявление коллективизма. С этой точки зрения в разговоре о причинах забвения российские респонденты склонны проявлять коллективизм.

В вопросе о причинах сохранения воспоминаний россияне, наоборот, больше склонны проявлять индивидуализм – в 27 случаях из 38 они говорят о личной значимости воспоминаний, а также об исторической значимости и уникальности событий прошлого: «Во всех этих событиях мы против мира», «Это значимая дата для всего мира». Но в то же время в ответах на вопросы о причинах сохранения воспоминаний возрастающее внимание идеологическому аспекту событий и важности этих воспоминаний для всего общества и государства можно расценивать как проявление коллективизма.

В вопросе о способах передачи воспоминаний россияне демонстрируют большую склонность к индивидуализму и чаще говорят о непосредственном участии людей в передаче этих воспоминаний и о том, что информацию передают СМИ (СМК) и деятели культуры и искусства. Только в 14 случаях из 65 наши российские респонденты говорят об участии государства в передаче воспоминаний.

Индивидуалистические тенденции также проявляются в ответах на вопросы о принятии альтернативных точек зрения и поводах для гордости. Российские респонденты чаще (в 19 случаях из 25) демонстрируют принятие различных точек зрения на одни и те же события: альтернативные точки зрения не замалчиваются, и респонденты выражают спокойное отношение к ним: «Всегда есть альтернатива». Это свидетельствует о сдвиге в сторону индивидуализма. В то же время негативное отношение к мнениям, которые идут вразрез с общепринятыми, демонстрируют лишь в 6 случаях из 25: «Я считаю это глупостью». Значимо, что в разговоре об общественных нормах по отношению к альтернативным мнениям респондентами имеется в виду не всё общество в целом, а только его часть: «Многие считают, что негативно высказываться про свою страну недопустимо». Только один респондент говорит обобщённо: «Это очень критикуется».

Поводом для гордости для респондентов-россиян (в 9 случаях из 10) чаще служат аспекты, отвечающие ценностям индивидуализма (сила, независимость, уникальность): «Есть вещи, где мы впереди планеты всей», «Для меня это отображение нашей внутренней силы, которая ещё и в интеллектуальной деятельности». Аспекты, отвечающие ценностям коллективизма (единение, отказ от собственного блага), отмечаются российскими респондентами как повод для гордости только в 1 случае из 10: «Даже если бы это был не первый полёт, я бы все равно этим гордился. Я и Армстронгом горжусь – мы как человечество едины».

Ответы на вопросы о смысле передачи коллективной памяти следующим поколениям ярко выражают ориентацию на индивидуализм или коллективизм. Представители коллективистских культур чаще говорят с детьми о событиях прошлого с воспитательной целью [20; 21]. Российские респонденты, указывая на важность передачи памяти следующим поколениям, исходят из воспитательных целей в 13 из 25 случаев: «Я бы воспитывал гуманистические идеалы», «Необходимо вкладывать в ребёнка уважение к стране, к старшим, к политике, которая ведётся на данный момент в государстве». Передача воспоминаний с целью образования и развития самоопределения упоминается только 8 раз из 25. Говоря о передаче памяти как о способе объединения и налаживания связи с другими людьми,

российские респонденты в трёх случаях (из четырёх) имеют в виду объединение не с узким близким кругом, что можно было бы трактовать как проявление индивидуализма, а объединение людей в обществе в целом, что, наоборот, можно расценивать как проявление коллективизма: «Эта память как национальный дух». Таким образом, в вопросе о смысле передачи воспоминаний российские респонденты склонны проявлять коллективизм.

В целом у россиян-респондентов в трёх случаях (принятие альтернативных точек зрения, способы передачи памяти, поводы для гордости) ценности индивидуализма однозначно превалируют над ценностями коллективизма в процессе конструирования коллективной памяти. В вопросе о причинах сохранения воспоминаний индивидуалистические тенденции проявляются сильнее коллективистских, но и коллективистские играют не последнюю роль. В двух случаях (причины забвения и смысл передачи воспоминаний), наоборот, гораздо сильнее выражена коллективистская ориентация. Содержание воспоминаний практически одинаково отражает индивидуалистические и коллективистские тенденции.

Основные выводы

По результатам обработки опросника INDCOL сделаны следующие основополагающие выводы.

1. В наибольшей степени россияне демонстрируют выраженность горизонтального индивидуализма. Следующий по выраженности параметр – горизонтальный коллективизм. Наименее выражен вертикальный коллективизм. У россиян горизонтальная культурная ориентация в целом выражена сильнее вертикальной. В частности, зафиксирована выраженная роль горизонтального индивидуализма в конструировании коллективной памяти.

2. Значимые различия у россиян в сравнении результатов нашего и большинства других подобного рода исследований не обнаружены, выявлено сходство результатов в проявлении горизонтального коллективизма, который наши российские респонденты демонстрируют достаточно часто.

3. Наряду с этим наблюдается тенденция к сдвигу современной российской культуры в сторону индивидуализма. Например, установлено некоторое преобладание ценностей индивидуализма в процессах конструирования коллективной памяти. При этом необходимо учитывать, что во многих случаях ценности индивидуализма и коллективизма играют в этом равную роль.

Интересно, что выраженный горизонтальный коллективизм, наблюдаемый у россиян, обычно связывают с коммунальным устройством общества и соответствующей политической системой. С этой точки зрения можно объяснить этот феномен именно долгим существованием в России политической системы, предполагающей коммунальное распределение благ и распределение на основе равенства. Так вот, с одной стороны, полученные данные позволяют говорить о большой склонности к коллективизму у россиян, но, с другой стороны, нам нельзя переоценивать эту тенденцию. Скорее, можно сказать об общих тенденциях и несколько большей ориентации россиян на отношения равенства и схожесть в другими, что предполагает горизонтальная плоскость.

Исследование было нацелено на подтверждение или опровержение современных данных относительно выраженности вертикального и горизонтального индивидуализма/коллективизма в современной российской культуре, а также на установление соотношения между этим культурным измерением и особенностями конструирования коллективной памяти. Наше исследование показывает большую выраженность индивидуализма как в целом в российской культуре, так и в особенностях коллективной памяти, что позволяет говорить о значимой роли культурного измерения индивидуализма/коллективизма в построении коллективной памяти. Полученные данные подтверждают преобладание в современной российской культуре ценностей индивидуализма и горизонтальной направленности. В процессах построения коллективной памяти россияне преобладают стратегии индивидуализма, но во многих случаях ценности индивидуализма и коллективизма играют равноценную роль в этом процессе. Таким образом, полученные нами результаты подтвердили результаты многих современных исследований в социальной психологии и социологии, однако наблюдаются и некоторые различия.

Список литературы

1. Ассман А. Новое недовольство мемориальной культурой. М.: Новое литературное обозрение, 2016. 232 с.
2. Бушмина А.Е. Взаимосвязь параметров культуры и индивидуальных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций. М., 2004.
3. Донцов А.И. Психологическое единство коллектива. М.: Знание, 1982. 64 с.
4. Донцов А.И. Психология коллектива. Методологические проблемы исследования. М.: Изд-во МГУ, 1984. 208 с.
5. Донцов А.И., Зеленев И.А. О связи категоризации социального окружения («своих», «чуждых», «иных») с оптимизмом/пессимизмом у россиян // Развитие личности. 2010. № 1. С. 38–47.
6. Донцов А.И., Зеленев И.А. Человек публичный: оценивающий и оцениваемый // Развитие личности. 2009. № 4. С. 28–34.
7. Донцов А.И., Кричевец А.Н., Зеленев И.А. Ангажированность телеканалов и социальные настроения аудитории // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2001. № 3. С. 75–86.
8. Донцов А.И., Перельгина Е.Б. Социальная стабильность: от психологии до политики. М.: ЭКСМО, 2011. 544 с.
9. Донцов А.И., Стефаненко Т.Г. Социальные стереотипы: вчера, сегодня, завтра // Социальная психология: хрестоматия / сост.: Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. М.: Аспект Пресс, 2012. С. 170–179.
10. Донцов А.И., Стефаненко Т.Г., Уталиева Ж.Т. Язык как фактор этнической идентичности // Вопр. психол. 1997. № 4. С. 75–86.
11. Зинченко Ю.П., Донцов А.И., Перельгина Е.Б. и др. Макропсихологические аспекты безопасности России: колл. монография. М.: ОПТИМ ГРУПП, 2012. 664 с.
12. Леонтьев М.Г. Особенности культуры как фактор разрешения межличностного конфликта: дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2009.
13. Стефаненко Т.Г. Социальная психология этнической идентичности: дис. ... докт. психол. наук. М.: МГУ, 1999. 528 с.

14. Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. М.: Изд-во Моск. ун-та. 2009. № 2. С. 3–17.
15. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник. М.: Аспект Пресс, 2014. 352 с.
16. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум. М.: Аспект Пресс, 2013. 224 с.
17. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение: учеб. пособие. М.: Форум, 2011. 384 с.
18. Хакимова Л.М. Влияние культуры на предпочтение стратегий выхода из межличностных конфликтов. М.: МГУ, 2015.
19. Шиллер А.В. Кросс-культурный анализ переживаний вины и стыда. М.: МГУ, 2014.
20. Wang, Q. Being American, being Asian: The bicultural self and autobiographical memory in Asian Americans // Cognition, 2008, 107, 743–751.
21. Wang Q. On the cultural constitution of collective memory // Memory / V. 16 (3), 2008. P. 305–317.

INDIVIDUALISM AND COLLECTIVISM AS THE PARAMETERS OF COLLECTIVE MEMORY THE RUSSIAN PEOPLE

The article presents diverse manifestations of individualism and collectivism of Russians and given the relationship of this phenomenon with the peculiarities of the collective memory of Russians. Disclosed methods for identifying characteristics of the collective memory of Russians. Determined the severity of individualism and collectivism in modern Russian culture; identified cultural features of the collective memory of Russians; clarified the socio-psychological tendencies of development of modern Russian culture and their relationship with the peculiarities of the collective memory of Russians.

Keywords: *history, culture, Russians, memory, people, cultural memory, collectivism, individualism.*

Сведения об авторах:

СТЕФАНИНКО Татьяна Гавриловна – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9), e-mail: tstef@yandex.ru

ДОНЦОВ Александр Иванович – профессор, доктор психологических наук, академик РАО, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9), e-mail: a.dontsov@mail.ru

РОДИОНОВА Дарья Михайловна – специалист психологии, выпускница кафедры социальной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9).

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9.075:378

КОНСТРУКТИВНАЯ ВАЛИДИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЗАМЕЩАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Е.В. Лосинец

ООО «ОПС-СЕРВИС», г. Брянск

Изложены этапы валидации разработанной «Методики изучения замещающего поведения» (МИЗП). Критерильная валидность шкал определялась по внешнему критерию средней экспертной оценки замещающего поведения и по внешнему критерию «Количество замечаний». Оценка конвергентной и дискриминативной (дивергентной) валидности производилась путем установления значимых статистических связей с близкими по содержанию конструктами. Результаты раскрывают конструктивную валидность данной методики и расширяют возможность ее применения для диагностики замещающего поведения в подростковом возрасте.

***Ключевые слова:** замещающие действия, замещающее поведение, критериальная, конвергентная и дискриминантная (дивергентная) валидность шкал.*

Тема замещающего поведения вызывает живой интерес у специалистов, занимающихся проблемами поведения личности. Данный интерес можно объяснить спецификой изучаемого явления, а также многогранностью развития поведения человека в различных ситуациях, особенно под влиянием негативных факторов. Поэтому в современной науке и практике возросла потребность в психодиагностических инструментах, способствующих повышению эффективности работы психологов в общеобразовательных учреждениях. Кроме того, такие методические материалы могут быть использованы в психолого-педагогических исследованиях и эффективны для изучения различных форм поведения личности.

В статье [7] был описан процесс разработки методики изучения замещающего поведения. Конфирматорный факторный анализ подтвердил факторную валидность и иерархическую структуру методики с одной общей шкалой и тремя непересекающимися субшкалами. Была также обеспечена достаточно высокая надежность шкал МИЗП по внутренней согласованности пунктов.

Разработанная методика представляет собой психодиагностический инструмент для диагностики некоторых форм замещающего поведения в подростковом возрасте. Ее использование дает возможность выявить изменения в реагировании подростков на средовые воздействия. Своевременная диагностика форм замещающего поведения позволяет принять меры по профилактике чрезмерной напряженности в поведении личности подростка и способствовать созданию оптимальной психологической адаптации в социуме.

Опросник требует минимального времени для его проведения и обработки. Он может применяться как в группе, так и индивидуально, а также как в блоке с другими методиками, так и изолированно. Испытуемым предъявляется текст опросника, содержащий 29 пунктов. Далее представлены этапы по проверке критериальной, конвергентной и дискриминативной валидности шкал МИЗП.

Целью данного исследования является проверка конструктивной валидности обозначенной методики. Валидации подлежали: шкала 1 («Деструктивность»), шкала 2 («Отстранение, избегание»), шкала 3 («Оппозиция») и суммарная шкала («МИЗП»).

Валидность методики проверялась на репрезентативной выборке, состоящей из 164 человек: 71 мальчик и 93 девочки в возрасте от 14 до 16 лет. Респондентами стали учащиеся 8–10 классов общеобразовательных школ г. Брянска, г. Мглина. Для достижения поставленной цели было проведено три исследования: исследование 1 – проверка критериальной валидности шкал МИЗП; исследования 2 и 3 – проверка конвергентной и дивергентной валидности.

Исследование 1. Выборка. В исследовании принимали участие 60 человек: 22 мальчика и 38 девочек в возрасте от 14 до 16 лет, учащиеся 8–10 классов. Данное исследование предполагало использование метода независимых экспертных оценок. В качестве экспертов выступили педагоги высшей категории общеобразовательной школы г. Мглина (N = 6) со стажем работы от 10 до 34 лет.

Исследование 2. Выборка составила 58 испытуемых: 27 мальчиков и 31 девочка в возрасте от 14 до 16 лет. Для проверки конвергентной и дивергентной валидности шкал МИЗП использовались следующие методики: методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко [10]; методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко [9]; методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана [9]; методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма [4].

Исследование 3. Выборка данного исследования составила 46 испытуемых: 22 мальчика и 24 девочки в возрасте от 14 до 16 лет. Были использованы следующие методики: опросник Р. Плутчика – Г. Пеллермана [4]; опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) [6]; методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер в адаптации Т.А. Крюковой) [3]; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [8]; опросник «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин и П.А. Ковалев) [5].

Респонденты получали опросники, распечатанные на бумажных листах, прослушивали содержание инструкций. При необходимости конкретизации ответов с каждым учащимся проводилась индивидуальная беседа.

Валидизация по внешним критериям. В ходе валидизационных исследований оценивалась критериальная валидность МИЗП, которая показывала, насколько соотносятся результаты теста с неким внешним критерием. А. Анастаси указывает на возможность применения субъективных оценок в качестве основной критериальной меры, особенно когда такие

оценки не ограничиваются описанием конкретных достижений, а являются мнением наблюдателя по целому ряду свойств, на измерение которых ориентирован тест. Особенно важны подобные оценки в качестве критерия личностных тестов, поскольку в этой области трудно установить более объективные критерии [1].

Поэтому для обеспечения критериальной валидности был применен метод независимых экспертных оценок. В качестве экспертов выступили педагоги высшей категории общеобразовательной школы г. Мглина (N = 6) со стажем работы от 10 до 34 лет.

С целью выявления мнений экспертов по ряду свойств, на измерение которых направлена методика, была разработана анкета для опроса. Предлагаемые вопросы соответствовали шкалам разработанной методики, опираясь на которые педагоги могли охарактеризовать внешние поведенческие особенности исследуемых подростков.

Далее вычислялась средняя экспертная оценка 6 экспертов для каждой шкалы и ее корреляция с баллами учащихся по соответствующей шкале. Результаты корреляции шкал методики с экспертными оценками представлены в табл. 1.

Таблица 1

Корреляции Пирсона показателей шкал методики (столбцы) с их экспертными оценками (строки), N = 60

		Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	МИЗП
Шкала 1 (Э)	r	0,220	0,121	0,426**	0,336**
	p	0,091	0,356	0,001	0,009
Шкала 2 (Э)	r	-0,055	0,126	-0,010	0,020
	p	0,676	0,338	0,940	0,879
Шкала 3 (Э)	r	0,078	0,149	0,421**	0,287*
	p	0,554	0,255	0,001	0,026
МИЗП (Э)	r	0,256*	0,118	0,429**	0,351**
	p	0,049	0,370	0,001	0,006

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Таким образом, критериальная валидность по экспертным оценкам частично подтверждается. Однако критериальная валидность суммарного балла (МИЗП) получила достаточное подтверждение по внешнему критерию средней экспертной оценки замещающего поведения МИЗП (Э) (см. табл. 1).

Для проверки критериальной валидности были взяты дополнительные показатели, такие как экспертная оценка «количества замечаний» и «отметок». Валидность по критерию отметок не подтверждается. Однако находит подтверждение критериальная валидность шкалы 3 «Оппозиция» (N = 60; r = 0,297; p ≤ 0,05) и суммарной шкалы МИЗП (N = 60; r = 0,263; p ≤ 0,05) по внешнему критерию «Количество замечаний».

Валидизация по социально-демографическим характеристикам. Шкалы методики МИЗП применялись для сравнения выборок по полу, классу (возрасту) и положению в семье (полная – неполная).

Сравнения выборок по полу и положению в семье проводились при

помощи критерия t-Стьюдента. Статистически достоверных различий по полу не обнаружено. Однако обнаружены статистически достоверные различия в зависимости от положения в семье: в неполной семье статистически достоверно выше показатели по шкале 3 «Оппозиция» ($t(58) = 2,2574$; $p = 0,028$) и по общей шкале МИЗП ($t(58) = 2,042$; $p = 0,046$).

Сравнение выборок по классам (возрасту) производилось при помощи многомерного дисперсионного анализа. Влияние возраста статистически достоверно: с возрастом все показатели методики статистически достоверно снижаются, особенно интегральный показатель МИЗП ($F(2;58) = 6,218$; $p = 0,004$). Доля объясняемой дисперсии МИЗП влиянием возраста составляет 17,9 %. Статистически значимые различия по классам и положению в семье по интегральному показателю МИЗП показаны на рис. 1.

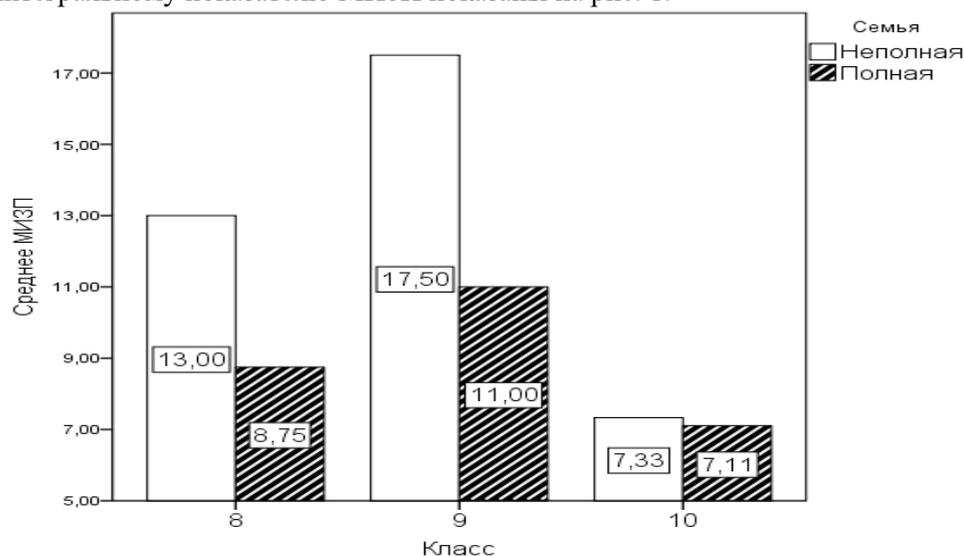


Рис. 1. Влияние возраста и положения в семье на интегральный показатель МИЗП (приведены средние значения).

Оценка конвергентной и дискриминантной валидности шкал. В ходе исследований было установлено, что показатели шкал МИЗП имеют значимые положительные корреляционные связи с показателями шкал методик В.В. Бойко. Выявлены положительные корреляции между показателями шкалы 1 «Деструктивность» и показателями наличия у школьников негативного опыта общения с окружающими ($N = 58$; $r = 0,328$, $p \leq 0,05$) и проявления агрессии ($N = 58$; $r = 0,286$, $p \leq 0,05$).

Были также получены значимые положительные корреляционные связи между показателями шкалы «Оппозиция» методики МИЗП (шкала 3) и показателями шкал методик В.В. Бойко: «Открытая жестокость» ($N = 58$; $r = 0,439$, $p \leq 0,01$); «Обоснованный негативизм» ($N = 58$; $r = 0,267$, $p \leq 0,05$); «Брюзжание» ($N = 58$; $r = 0,292$, $p \leq 0,05$); «Негативный опыт» ($N = 58$; $r = 0,412$, $p \leq 0,01$).

Наибольшее количество значимых положительных корреляционных связей имеют показатели шкал МИЗП с факторами психологических защит опросника Р. Плутчика – Г. Пеллермана. Значения коэффициентов корреляции

находятся в диапазоне от 0,308 до 0,587 при $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$.

В ходе исследований были установлены значимые положительные корреляционные связи показателей шкал «Отстранение-избегание» (шкала 2) и «Оппозиция» (шкала 3) с показателями шкал «Самостоятельность» ($N = 46$; $r = 0,433$, $p \leq 0,01$; $r = 0,495$, $p \leq 0,01$) и «Общий уровень саморегуляции» ($N = 46$; $r = 0,370$, $p \leq 0,05$; $r = 0,356$, $p \leq 0,05$) опросника В.И. Моросановой.

Были также получены значимые положительные корреляционные связи между показателями шкалы 1 «Деструктивность» и показателями шкал «Самостоятельность» ($N = 46$; $r = 0,353$, $p \leq 0,05$) и «Гибкость поведения» ($N = 46$; $r = 0,399$, $p \leq 0,01$) опросника В.И. Моросановой.

Показатель по шкале 1 «Деструктивность» МИЗП имеет значимые положительные корреляционные связи с показателем шкалы «Наступательность» ($N = 46$; $r = 0,328$, $p \leq 0,05$) опросника Е.П. Ильина и П.А. Ковалева; показатель шкалы 3 «Оппозиция» МИЗП тесно связан с показателями шкал «Наступательность» ($N = 46$; $r = 0,376$, $p \leq 0,05$) и «Позитивная агрессия» ($N = 46$; $r = 0,309$, $p \leq 0,01$) опросника Е.П. Ильина и П.А. Ковалева.

Были выявлены многочисленные корреляции шкал методики МИЗП с показателями методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях». С общей шкалой МИЗП положительно коррелируют показатели «Копинг на эмоции» ($N = 46$; $r = 0,494$, $p \leq 0,01$), «Копинг на избегание» ($N = 46$; $r = 0,322$, $p \leq 0,05$) и «Отвлечение» ($N = 46$; $r = 0,311$, $p \leq 0,05$). С первичными шкалами МИЗП обнаружены положительные корреляции: «Деструктивность» (шкала 1) – с «Копинг на эмоции» ($N = 46$; $r = 0,369$, $p \leq 0,05$) и «Копинг на избегание» ($N = 46$; $r = 0,292$, $p \leq 0,05$); «Отстранение» (шкала 2) – с «Копинг на эмоции» ($N = 46$; $r = 0,322$, $p \leq 0,05$).

Статистически достоверных связей шкал МИЗП и показателей методики К. Томаса и методики Р. Лазаруса не обнаружено.

В процессе исследования были получены свидетельства в пользу критериальной, конвергентной и дискриминативной валидности шкал разработанной методики.

Полученные результаты показали, что критериальная валидность, по экспертным оценкам, частично подтверждается для шкал «Оппозиция» и «Деструктивность» и не подтверждается для шкалы «Отстранение, Избегание». Однако критериальная валидность суммарного балла получила достаточное подтверждение по внешнему критерию средней экспертной оценки замещающего поведения «Деструктивность_эксп_Ср».

Валидность по критерию отметок не подтвердилась. Однако находит подтверждение критериальная валидность шкалы «Оппозиция» и суммарной шкалы МИЗП по внешнему критерию «Количество замечаний».

В ходе исследования полученные значительные положительные и отрицательные корреляционные связи свидетельствуют о конвергентной валидности шкал разработанной методики.

Шкала 1 «Деструктивность» имеет значимые положительные связи со шкалами «Негативный опыт», «Агрессия» (методика В.В. Бойко); со шкалами «Копинг на эмоции», «Копинг на избегание» (методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»); с показателями «Гибкость поведения» и «Самостоятельность» (опросник В.И. Моросановой), «Наступательность»

(опросник Е.П. Ильина и П.А. Ковалева). Мы можем полагать, что вероятность развития деструктивного замещающего поведения связана с накоплением негативного личного опыта общения подростка с окружающими. Показатель «Агрессия» свидетельствует о том, что высокий уровень агрессии может провоцировать причинение вреда себе или окружающим. Поэтому подросток нуждается в развитии умения в управлении чувствами и поддержании эмоционального равновесия. Все его поведение отражает внутреннюю напряженность и плохое понимание своего состояния.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что данный вид замещающего поведения у подростков требует расширения конструктивных вариантов решения проблем, умения их изменять в ответ на воздействие внешней ситуации для достижения поставленных задач. Вероятно, что характерность актов данного поведения выражается в сложности переключения с одного вида активности на другой, в фиксированности действий.

Шкала 2 «Отстранение-избегание» имеет как положительные, так и отрицательные связи с другими опросниками, что тоже подтверждает конвергентную валидность указанной шкалы МИЗП. Среди положительных связей можно отметить: с показателем копинг-стратегия «Избегание проблем» (методика Д. Амирхана); с показателем «Копинг на эмоции» (методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»); «Самостоятельность», «Общий уровень саморегуляции» (опросник В.И. Моросановой). Чем больше подросток отстраняется от решения проблем, тем выше тревога и эмоциональное напряжение на фоне сохранения надежды на положительный исход, тем сильнее старается избежать контакта с окружающей его действительностью. Это еще один вид при формировании дезадаптивного поведения, который направлен на снижение уровня эмоционального напряжения. Использование избегающего замещающего поведения обусловлено недостаточностью развития навыков самостоятельного решения возникающих проблем при удовлетворении значимых для подростков потребностей, уровня сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности. Возможно, такие подростки более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей.

Шкала «Отстранение-избегание» имеет отрицательные связи со следующими шкалами: «Агрессия» (методики В.В. Бойко) и «Поведенческие» копинг-стратегии (методика Э. Хайма). Это тоже свидетельствует в пользу конвергентной валидности шкалы «Отстранение-избегание»: чем выше уровень отстранения, тем ниже уровень агрессии и возможности использования в своем поведении поведенческих копинг-стратегий, направленных на совладание со стрессом.

Шкала 3 «Оппозиция» имеет положительные статистически значимые связи со следующими шкалами: «Открытая жестокость», «Обоснованный негативизм», «Брюзжание», «Негативный опыт» (методики В.В. Бойко); «Самостоятельность», «Общий уровень саморегуляции» (опросник В.И. Моросановой); «Наступательность», «Позитивная агрессия» (опросник «Личностная агрессивность и конфликтность»). Полученные результаты свидетельствуют о конвергентной валидности шкалы «Оппозиция» МИЗП.

Подростки с ярко выраженным видом оппозиционного замещающего

поведения характеризуются склонностью делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с людьми и в наблюдении за социальной действительностью. Они могут не скрывать и не смягчать свои негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих: выводы о них резкие, однозначные и сделаны, возможно, навсегда. Общий уровень индивидуальной системы саморегуляции требует проведения мероприятий по развитию у подростков как отдельных показателей саморегуляции, так и общего уровня саморегуляции. Можем предположить, что подростки с оппозиционным замещающим поведением хотят быть самостоятельными, не зависеть от родителей. Однако это труднодостижимое качество личности, которое требует помощи в его развитии. С другой стороны, можно отметить, что подростки с позитивной агрессией могут твердо отстаивать свои интересы, но при этом не ставят своей целью уничтожение собеседников. Они не унижают более слабых соперников, а оказывают им должное уважение.

Интегральная шкала «Замещающее поведение» (МИЗП) коррелирует как положительно, так и отрицательно, со множеством показателей других методик, что позволяет уточнить ее конвергентную валидность.

Все показатели методики Плутчика-Перельмана статистически достоверно положительно коррелируют со всеми шкалами МИЗП: «Вытеснение», «Регрессия», «Замещение», «Отрицание», «Проекция», «Компенсация», «Гиперкомпенсация», «Рационализация». Это подтверждает конвергентную валидность шкал МИЗП по сходству измеряемых конструктов с указанной методикой. Можно предположить, что в основе развития замещающего поведения лежат механизмы психологической защиты. Причем можем отметить наличие как зрелых, так и незрелых механизмов психологической защиты. Использование зрелых защитных механизмов в целом позволяет подросткам переводить отрицательные эмоции или разрушительные реакции в социально более приемлемые типы поведения, которые могут приносить удовольствие и радость. Незрелые механизмы психологической защиты способствуют созданию жестких, негибких и неадаптивных стереотипов поведения.

С общей шкалой МИЗП положительно коррелируют показатели «Копинг на эмоции», «Копинг на избегание» и «Отвлечение» опросника копинг-поведения в стрессовой ситуации; показатели «Самостоятельность» и «Общий уровень саморегуляции» опросника «Стиль саморегуляции поведения»; показатели «Наступательность» и «Позитивная агрессия» опросника «Личностная агрессивность и конфликтность»; показатель «Избегание проблем» методики Д. Амирхана. Содержательная характеристика указанных показателей была описана выше.

Шкала МИЗП отрицательно коррелирует со всеми тремя показателями методики Э. Хайма: с одной из них («Эмоциональные») статистически достоверно, с остальными двумя – на уровне статистической тенденции. Суммарный показатель методики Хайма статистически достоверно отрицательно коррелирует как с первичными шкалами МИЗП, так и с общей шкалой МИЗП (на высоком уровне значимости): чем выше значения по шкалам МИЗП, тем ниже суммарный показатель методики Э. Хайма.

Вероятно, с развитием замещающего поведения уменьшается способность использования подростками как адаптивных, так и неадаптивных копинг-стратегий совладания со стрессом. Полученные результаты свидетельствуют о конвергентной валидности шкал МИЗП с показателями методики Э. Хайма.

Статистически достоверных связей шкал МИЗП и показателей методики К. Томаса и методики Р. Лазаруса не обнаружено, что свидетельствует о дивергентной валидности разработанной методики. Иначе говоря, шкалы МИЗП измеряют иные конструкты, нежели шкалы методик К. Томаса и Р. Лазаруса.

На основании полученных результатов была определена содержательная интерпретация субшкал и общей шкалы МИЗП. В соответствии с содержанием входящих в факторы пунктов шкалам были присвоены следующие названия:

«*Деструктивность*» (шкала 1), 9 пунктов. На основании полученных статистически значимых связей данный фактор можно описать как деструктивное замещающее поведение, которое характеризуется агрессивным отношением к окружающим людям и к самому себе.

Вероятность развития замещающего деструктивного поведения в подростковом возрасте связана с накоплением негативного личного опыта общения с окружающими. Не исключено, что разрядка время от времени будет происходить в семье, в общении с приятелями, в общественных местах и т.д. Деструктивное замещающее поведение требует коррекции самооценки подростков, сложившихся стереотипов поведения, развития вариативности поведенческих реакций. Оно сопровождается повышенными эмоциональными реакциями при неудовлетворении значимых потребностей, которые имеют своей целью снизить возникшее психологическое напряжение. С другой стороны, оно может протекать пассивно: избегание проблемной ситуации, отрицание ситуации, мысленное или поведенческое дистанцирование и т.д.

«*Отстранение*» (шкала 2), 10 пунктов. Данный фактор рассматривается как избегающее замещающее поведение. Подросток в силу разных причин отказывается как-то менять свое состояние или ситуацию, в которой оказался. Он просто уходит от всей ответственности, которая может на него свалиться. Избегание решения проблем предполагает отстранение от реальных контактов, уход в социальные сети и т.д. Придерживаясь избегания, подросток использует некоторые пассивные способы. Так, например, может начать болеть и специально затягивать этот процесс, оттягивая таким образом решение проблемы.

«*Оппозиция*» (шкала 3), 10 пунктов. Данный фактор можно охарактеризовать как оппозиционное замещающее поведение подростков в отношениях с окружающими людьми. Протест – способ утвердить себя среди окружающих и в своих собственных глазах. Упрямство, негативизм, резкость, грубость, своеволие, противопоставление себя другим есть следствие невозможности добиться желаемого результата, удовлетворить значимые потребности.

Активная оппозиция выражается в стремлении подчеркнуть недостатки других, чтобы подчеркнуть свои достоинства, в нарочитой грубости, непослушании, вызывающем поведении, категорических отказах выполнять какие-либо поручения. Иногда такая реакция сопровождается плачем, бранью, криками и т.д. Пассивная оппозиция проявляется отказами от еды, уходами из

дому, суицидами, соматическими проявлениями (рвота, недержание мочи и кала и т.д.).

«Интегральная шкала» (МИЗП), все 29 пунктов. Данный фактор характеризует наличие у подростка замещающего поведения. Полученные результаты исследования говорят о том, что это подростки с явным наличием накопленного негативного опыта в общении с окружающими людьми. Они могут проявлять либо открытую жестокость к людям (высокая степень враждебности), либо позитивную агрессию, которая проявляется в напористости, неуступчивости. Подростки с замещающим поведением нуждаются в развитии навыков самостоятельного решения проблем, способности видоизменять свое поведение, в расширении конструктивных способов реагирования в конфликтных ситуациях.

Результаты дисперсионного анализа – с зависимыми переменными шкал МИЗП, с фиксированными факторами «Возраст», «Пол», «Положение в семье» – продемонстрировали, что статистически достоверных различий по полу не обнаружено. Однако обнаружены статистически достоверные различия в зависимости от положения в семье: в неполной семье статистически достоверно выше показатели по шкале «Оппозиция» и по общей шкале МИЗП.

И это вполне объяснимо. Если говорить о воспитании, то подростковый возраст считается самым проблемным и сложным. Ранее послушные мальчики и девочки становятся неуправляемыми, проявляют негативизм, упрямство. Реакция протеста (оппозиции) – одна из наиболее частых реакций в подростковом возрасте. Протестные формы поведения возникают у подростков в ответ на обиду, ущемленное самолюбие, недовольство требованиями или отношениями близких. А такие условия складываются скорее в неполных, чем в полных семьях. Процесс воспитания в неполной семье обычно деформирован. Психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями вследствие утраты одного из родителей. Даже самая заботливая женщина в неполной семье физически не имеет достаточно времени для воспитания своего ребенка. Из-за чрезмерной занятости и трудовой перегруженности матери дети предоставлены сами себе.

В проведенном исследовании влияние возраста статистически достоверно: с возрастом все показатели методики снижаются, особенно интегральный показатель МИЗП. Вероятно, это связано с новообразованиями подросткового возраста – развитие рефлексии и на ее основе развитие нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности познавать самого себя как личность, обладающую определенными качествами. Это приводит, как утверждает Л.И. Божович, к возникновению у подростка стремления к самоутверждению, самовоспитанию и самовыражению (т.е. стремления проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) [2].

На основании результатов, полученных в ходе проведенного исследования, можно говорить о критериальной, конвергентной и дискриминативной (дивергентной) валидности шкал методики изучения замещающего поведения.

Исследования в данной области весьма перспективны и в целом указывают на практическую значимость возможных разработок как в контексте общепсихологических знаний, так и в прикладных областях психологии. В дальнейшем предполагается проведение ряда психологических исследований на разных выборках с учетом возрастной категории, которые позволят уточнить и углубить представления о характеристиках замещающего поведения подростков. Впоследствии в ходе практического применения разработанной методики содержательная интерпретация шкал станет более детальной и развернутой. В перспективе также возможна модификация и стандартизация данной методики на выборке взрослых.

Список литературы

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М.: «Педагогика», 1982. 338 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 456 с.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336с.
4. Дмитриев М.Г., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. Ч. 4-9. СПб.: ЗАО «ПЮНИ», 2010. 316 с.
5. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. URL: <https://www.litmir.co/br/?b=172873&p=2>
6. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WSCQ) // Журнал практического психолога. М.: 2007. № 3. С. 93–112.
7. Лосинец Е.В. Методика изучения замещающего поведения: основные этапы разработки // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2017. № 3. С. 226–235.
8. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. URL: <http://www.bibliorossica.com/book.html?currBookId=10965> Психодиагностика стресса: практикум. Казань: КНИТУ, 2012. 212 с.
9. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998. 672 с.

THE CONSTRUCT VALIDATION OF METHODS USED TO STUDY THE RESIDUAL BEHAVIOR

E. V. Losynets

ООО «OPS-SERVICE», Bryansk

In our previous study highlighted material for the development of the questionnaire «Method of learning a replacement behavior» (MISP). The article represents the stages of validation of the developed technique. Criteria validity of the scales was determined by external criteria Average external assessment of the replacement behavior and external criterion «Number of observations». Assessment of convergent and discriminative (divergent) validity was carried out by establishing meaningful statistical relationships with similar content constructs. The results confirm the possibility of applying this technique for the diagnosis of residual behavior in adolescence.

Keywords: *the replacement action, the replacement behavior, criterion, convergent, and discriminant (divergent) validity of the scales.*

Об авторе:

ЛОСИНЕЦ Елена Васильевна – психолог, ООО «ОПС-СЕРВИС» (241050, г. Брянск, ул. Крапивницкого 15), e-mail: elena-losinets@yandex.ru

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛЕКАРСТВЕННЫХ ПРЕПАРАТОВ

Л.В. Матанцева, Т.Н. Щировская

Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал Волгоградского государственного медицинского университета

Анализируются различные подходы в психологии к данной проблеме. Рассматриваются аспекты, связанные с ролью семьи в возникновении алкогольной, наркотической и химически-солевой зависимости. Показывается патологическое влияние дисфункциональных отношений в семье и – шире – семейно-родовой системы на развитие зависимых форм поведения. Отмечается значимая роль общества в алкоголизации и наркотизации подрастающего поколения и подробно анализируется стимулирующее влияние образа провизора и аптеки на допустимость и внутреннюю легализацию употребления лекарственных препаратов, вызывающих химическую зависимость.

Ключевые слова: *химически-солевая зависимость, базовая потребность, значимый объект, компенсаторный механизм, фрустрация, эмоциональная депривация, внутренний конфликт.*

Наркотическая, алкогольная и химически-солевая зависимости на сегодняшний день стали одной из глобальных социальных проблем. Согласно данным социологических исследований, регулярно проводимых на территории нашей страны, «среди подростков в возрасте от 14 до 18 лет употребляли наркотические и токсические вещества хотя бы один раз в жизни 56 % мальчиков и 20 % девочек, потребляют наркотики в настоящее время 45 % мальчиков и 18 % девочек» [7]. Не случайно эта проблема стала объектом пристального внимания на заседании Совета безопасности РФ 27 апреля 2017 г. В речи президента России В.В. Путина прозвучали тревожные цифры. «Общее количество только официально зарегистрированных наркозависимых составляет, по статистическим данным, порядка 600 тыс. человек. И, к сожалению, за последние пять лет эта цифра существенно не меняется», – заметил президент. «При этом число несовершеннолетних наркоманов возросло на 60 %. Однако это только официальная статистика. По данным соцопросов, наркотики употребляют около 7,5 млн. Из них 2 млн регулярно», – добавил он [4]. Безусловно, реальное количество наркозависимых может быть значительно больше, так как не все находятся на учете в наркодиспансерах: эта проблема зачастую скрывается самими больными и их окружением. Президентом было поручено разработать дополнительные меры по противодействию распространению наркомании в рамках реализации Стратегии государственной антинаркотической политики до 2020 г.

К сожалению, решение проблемы химической зависимости на сегодняшний день очень и очень затруднено. Несмотря на многочисленные социальные проекты, направленные на профилактику и борьбу с алкоголизмом и наркоманией, статистика упорно показывает рост числа зависимых и снижение возраста приобщения к наркотическим веществам. Центральную роль в развитии зависимого поведения играет психологическая

направленность личности как социального, внутрисемейного, так и индивидуального свойства.

Психологические аспекты предрасположенности к формированию любой зависимости, будь то химическая, компьютерная, игровая, эмоциональная, являются общими и, по мнению большинства ученых, уходят корнями в период младенчества. Наиболее полно описывается этот механизм в психоанализе, в частности, в теории объектных отношений. Однако и ученые других направлений в психологии так или иначе поддерживают этот взгляд на первопричины зависимого поведения.

Речь идет о неудовлетворенной базовой потребности в безопасности и принятии. Значимый объект (обычно фигура матери или заменяющего ее взрослого) либо вообще отсутствует, либо эмоционально недоступен, либо разрушается, что влечет за собой восприятие мира как враждебного, полного опасностей, фрустрирующего. Ситуация осложняется тем, что во многих случаях значимый объект воспринимается амбивалентно: с одной стороны, ребенок чувствует необходимость быть рядом со значимым взрослым, с другой – испытывает глубокое недоверие к этой фигуре. Несовершенные взаимоотношения с миром приводят к нарушению самоидентификации и несформированному образу «Я». Ребенок, ощущая дефицитарность собственной личности, не способен воспринимать ее как нечто отдельное: она имеет ценность только тогда, когда является частью чего-либо.

С течением времени добавляются причины социальные, обуславливающие закрепление искаженного представления о межличностных связях, о своей роли в мире и т.п. Индивид живет в состоянии неосознаваемого внутриличностного конфликта, что и является предпосылкой возникновения зависимости, хотя и не обязательно влечет за собой ее развитие. Механизм формирования зависимости напрямую связан с социальной ситуацией, в которую погружен человек. «Зачастую эти причины нельзя определить эмпирическим путем и уж тем более нельзя внести в них изменения. Была ли она спровоцирована интрапсихической динамикой индивида или не была, психопатология получает постоянную подпитку из межличностных отношений в семье» [6, с. 218].

В современной психологической литературе, посвященной проблеме зависимости, отмечается безусловное различие между психотипами алко- и наркозависимых людей и их исходной жизненной ситуацией. Алкоголик ищет в своей зависимости удовлетворения потребности в близости, принятии, любви; его детская привязанность к матери была резко прервана в силу каких-либо причин (отсутствие матери, ее занятость, эмоциональная невовлеченность), он во взрослой жизни стремится восполнить недостающее, вернуться к оказавшимся несостоятельными взаимоотношениям и, по сути, «вернуть» мать. Нередко алкоголизм называют «болезнью безответственности», что абсолютно верно, поскольку инфантильная позиция алкозависимого человека направлена на привлечение дополнительных сил в лице созависимых родственников к борьбе с его недугом, при этом сам алкоголик снимает с себя всякую ответственность, не желая избавляться от столь неудобной проблемы. Именно поэтому наркологи не дают благоприятных прогнозов в лечении этого типа зависимости.

В отличие от алкоголика, наркоман стремится не столько к близости, сколько к одиночеству, к отделению от других. Как отмечают специалисты, наркотический транс для него порой – единственная возможность остаться наедине с самим собой. Наркозависимость развивается у индивидов, выросших, как правило, в семьях с гиперопекающей матерью, которой в жизни ребенка «слишком много». Предупреждая все желания своего чада, такая мать препятствует формированию у ребенка ответственности за себя, а затянувшийся процесс сепарации вызывает проявления делинквентного поведения. Гиперкомпенсацией такого семейного воспитания является стремление индивида быть «настолько плохим», чтобы вызвать у родителей негативное отношение к нему, и такая вынужденная сепарация – прямой результат асоциального наркозависимого поведения. Другим предрасполагающим к появлению наркозависимости фактором, по мнению А. Миллер [1, с. 195–196], является семейный запрет на выражение своих чувств. Подобная эмоциональная депривация приводит к тому, что из действительности подросток уходит в наркотическое опьянение, чтобы испытать яркие эмоции. Представители когнитивно-поведенческого направления в психологии считают одной из весомых причин формирования зависимости неумение регулировать свое эмоциональное состояние: «Существенно, насколько наркотическое вещество станет регулятором настроения индивида и в какой степени он будет использовать употребление наркотиков в качестве основного способа справляться с эмоциями. Если навыки по управлению эмоциями отсутствовали перед началом их использования, наркотическое вещество может послужить в качестве компенсаторного механизма» [3, с. 876].

Если говорить о факторах, приводящих к развитию зависимости от психоактивных веществ, то, ориентируясь на мнение большинства психологов, можно выделить следующие: отставание по ряду признаков от группы сверстников, в результате – заниженная самооценка, чувство неполноценности, нарушение идентичности, повышенная тревожность, дисморфофобия. Замечено, что «ранее созревающие подростки в среднем пользуются большей симпатией у окружающих. В противоположность этому, у поздно созревающих – больше опасений, беспокойств, вплоть до злобности, обнаруживается масса компенсаторных механизмов» [8, с. 158]. Протестное поведение подростков в сочетании с базовой неудовлетворенностью потребности в безопасности и принятии могут явиться основанием для ухода в наркотическую зависимость.

Итак, что дает человеку зависимость? Уход в зависимость дает ощущение удовлетворения потребности в безопасности, возможность снятия напряжения, возникающего в результате внутреннего конфликта, спровоцированного несформированной идентичностью и вызывающими протест требованиями социума. Наркозависимые подростки, как правило, принадлежат к типу личности, который слабо переносит фрустрацию и эмоциональный стресс. Если у них отсутствует близость с референтными людьми, то они утрачивают чувство уверенности, у них ярко обозначается потребность в безопасности. По причине «ущербности» социального развития наркоман старается избегать любой формы ответственности, становится

недружелюбным и недоверчивым по отношению к тем, кого он считает частью угрожающего мира. Поэтому объединение наркоманов в группы является одной из социальных потребностей, присущих наркомании. В таких группах есть объединяющая цель – добыча наркотического вещества, права и обязанности по отношению друг к другу очень размыты. Попав в такую группу, подросток получает равные права с другими, он видит людей с проблемами, такими же, как у него, и получает возможность их легкого решения. В других социальных группах – и в первую очередь в семье – он встречает, напротив, непонимание, неприятие, отчужденность, необходимость брать на себя ответственность не только за конкретные поступки в настоящем, но и за свою дальнейшую жизнь. Фактор принятия подростка в группе наркозависимых и положительное подкрепление с мгновенным ярким телесным переживанием делают поведение подростка, направленное на главную цель – приобретение наркотика – высокорезультативным: ни закон, ни семья, ни учебные заведения, ни отсутствие материальных средств – ничто не может остановить, любое препятствие преодолевается наркозависимым. Поведение наркомана, целью которого выступает добыча наркотика, является сверхэффективным по сравнению с его же действиями в иной социальной среде, тем более что в других ситуациях даже редкие успехи не имеют столь яркого подкрепления.

Как отмечает психолог Татьяна Сидорова, специалист в области лечения от зависимости, «наркоман – это типичная нарциссическая или контрзависимая личность, мечущаяся между полюсами «беспомощность» – «всемогущество», живущая в постоянном страхе унижения, страдающая характерологическим стыдом, избегающая близких отношений как самой большой опасности быть брошенным, униженным, потерявшим самоуважение и страстно их жаждущая как единственного спасения от собственного одиночества и удовлетворения глубоко фрустрированной потребности в безопасности и принятии» [5]. Внутренний конфликт у зависимого связан с одновременным восприятием себя и жертвой, и агрессором, что свидетельствует, опять-таки, о глубоко укоренившейся с раннего детского возраста амбивалентной привязанности к значимому взрослому.

Относя алкозависимых и наркозависимых к разным по потребностям категориям, психологи-консультанты метафорически определяют глубинные психологические потребности их таким образом: негласный лозунг зависимости – «я липну», негласный лозунг контрзависимости – «я близко не подхожу». Несмотря на видимые расхождения в структуре потребностей всех зависимых, контрзависимый – наркоман – избегает тесных эмоциональных взаимодействий с другими, его перманентный порыв – бежать от отношений. Много энергии затрачивает он, чтобы не допустить эмоциональной близости или разрушить уже существующую. Условно говоря, алкозависимый испытывает тревогу брошенности, а наркозависимый – тревогу поглощения. Погружение в иллюзорную реальность позволяет зависимым раз за разом избегать непереносимого напряжения. Справедливости ради надо отметить, что ситуация гиперопеки в семье или нарушенные детско-родительские отношения не обязательно приводят к развитию зависимостей. Очень важным фактором, как отмечают современные ученые, является семейная история, или

история рода. Дисфункциональность по принципу созависимых отношений передается по цепи поколений. В подобных условиях ребенок неизбежно впитывает даже не высказываемые и внешне не проявляемые паттерны зависимого поведения. Сама жизнь семьи дает образцы для возникновения такого поведения. Например, члены семьи неосознанно контролируют количество спиртного за праздничным столом; анекдоты или смешные истории, связанные с темой зависимости, не вызывают адекватной реакции и воспринимаются настороженно; в детстве ребенка пугают образом «пьяницы», а в подростковом возрасте родители постоянно сами боятся, что у их сына или дочери появится соблазн попробовать запретные вещества. Происходит все это на фоне общей внутренней дисфункции семьи и – часто – внешнего благополучия. Так, только родившись, ребенок сразу попадает в условия, которые закономерно формируют у него зависимое поведение. Зависимость как семейно-родовая проблема подробно исследуется в работах ученых (И. Млодик, В. Москаленко, А. Смит, Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд, С. Форвард).

Снижению возраста наркозависимых способствует общее безответственное отношение социума к проблеме химической зависимости. Раз за разом сталкиваясь в реальной жизни с толерантным отношением общества к персонажам кинофильмов и сериалов, анекдотов, молодежных программ, завсегдажаям различных интернет-форумов, к рассказам известных людей о своем алкогольном и наркотическом опыте, дети начинают воспринимать запрещенные вещества как естественный атрибут взрослой и, что самое опасное, успешной жизни. В современных условиях возникновение наркотической зависимости усугубляется доступностью препаратов, вызывающих наркотическое опьянение, а именно продажей их в аптеке или возможностью изготовления их на основе аптечных препаратов, находящихся в открытом доступе. Так, например, как пишет С.Л. Панов, «полезные в терапевтическом плане лекарства могут быть преобразованы в тяжелый наркотик, (...) схожий по фармакологическому действию с морфином дезоморфин (на сленге наркоманов «крокодил»), (...) получаемый из свободно продающихся кодеиносодержащих препаратов, (...) по силе действия (...) превышает героин примерно в четыре раза, зависимость развивается после второй-третьей инъекции» [2, с. 55]. Приводя официальные данные ФСКН, автор обращает внимание на то, что «в последние 5–7 лет рост потребления кодеиносодержащих препаратов обусловлен не ростом заболеваемости (например, простудными болезнями), а преимущественно повышенным спросом со стороны наркозависимых лиц, использующих кодеиносодержащие препараты для изготовления дезоморфина» [2, с. 56]. Приходя в аптеку за «сомнительным» препаратом, молодой человек, по сути, включается в игру, в которую наркоман играет всю жизнь: позиционирование себя как жертвы и одновременное осознание аутоагрессии, когда в личности совмещаются две полярности. Пространство аптеки дает возможность открыто демонстрировать свою слабость, болезненность; человек в белом халате за прилавком на уровне социальных интроектов воспринимается как исцеляющий «добрый доктор», спаситель, значимый Другой. Поход в аптеку вообще не относится к социально неодобряемым действиям, а лекарства, приобретаемые там, не должны наносить вреда. Таким образом, наркоман как бы перекладывает

ответственность за последствия своих поступков на другого – в данном случае провизора, выступающего в роли человека, априори не имеющего права наносить вред. Тем и страшна «аптечная» наркомания, что первый роковой шаг таковым не воспринимается: этап приобретения наркотического вещества, социально осуждаемый и преследуемый, в случае аптечной наркомании осмысливается зависимым как разрешенное действие, что позволяет уклониться от чувства вины и стыда, хотя следующий шаг – это уже начало игры, в которой на первый план выходит обман значимого взрослого и связанное с ним самовозвышение, нарциссическое «всемогущество». В большинстве случаев провизоры, увы, поддерживают эту игру, не отказывая в продаже препаратов или не задавая «лишних» вопросов. В случае же отказа, как показывают наши наблюдения, наркоманы начинают активно транслировать провизору роль жертвы, демонстрируя детские реакции и инфантильное поведение: рассказы о плохом самочувствии, одиночестве и нежелании окружающих им помочь. Это могут быть истерические выпадки со слезами и угрозами. Взрослая часть личности уступает место инфантильной и безответственной. Подобные проявления для зависимого легализованы самим местом и ролью провизора (такие истерики привычны в условиях узкой семейной системы).

Наркозависимый человек обычно обращается к психологу тогда, когда длительность и сила его страданий становятся невыносимыми, так как привычные для него способы снятия мощнейшего внутреннего напряжения уже не срабатывают, разрушены все социальные связи и собственное одиночество становится очевидным для него самого. С «аптечными» наркоманами ситуация еще серьезнее, поскольку они и зачастую их окружение вообще не рассматривают этот тип зависимости как наркотический. Свободная продажа препаратов «двойного назначения» в аптеке требует от провизора понимания последствий употребления этих средств и высокой гражданской ответственности.

Список литературы

1. Миллер А. В начале было воспитание. М.: Академический проект, 2015. 296 с.
2. Панов С.Л. «Аптечная» наркомания // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. №3 (46). С. 55–57.
3. Прашко Я., Можны П., Шлепецки М. и др. Когнитивно-бихевиоральная терапия психических расстройств. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 1072 с.
4. Путин заявил о росте числа несовершеннолетних наркоманов на 60 %. URL: <http://www.rosbalt.ru/russia/2017/04/28/1611730.html> (дата обращения: 15.06.2017).
5. Сидорова Т. Психологический аспект наркотической зависимости. URL: <http://gonzo-therapy.livejournal.com/7081.html> (дата обращения: 15.06.2017).
6. Соколова Е.Т. Общая психотерапия. М.: Тривола, 2001. 304 с.
7. Статистика наркомании. URL: http://www.osvobogdenie.ru/articles/narkomaniya/statistika_narkomani.php (дата обращения: 15.06.2017).
8. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М., 2007. 336 с.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION OF DEPENDENCE ON DRUGS

L.V. Matantseva, T.N. Tshirovskaya

Pyatigorsk Medical-Pharmaceutical Institute – the branch of Volgograd State
Medical University

The article is devoted to the problem of pharmaceutical drug abuse from the point of view of psychological factors and the peculiarities of the psychological types of drug abusers. The authors analyze the various approaches in psychology to this problem. The aspects related to the role of the family in the occurrence of alcohol, drug and chemically-salt addiction are examined in this article. Researchers show the pathological influence of dysfunctional family relationships and – increasingly – family-tribal system for the development of dependent forms of behaviour. The authors note the important role of the society in alcoholism and drug addiction of the younger generation and analyze the stimulating influence of the image of the pharmacist and pharmacy for validity and internal legalization of the use of drugs that cause chemical dependence.

Keywords: *chemically-salt addiction, basic need, important object, a compensatory mechanism, frustration, emotional deprivation, inner conflict.*

Об авторах:

МАТАНЦЕВА Лариса Викторовна – кандидат филологических наук, магистр психологии, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин и биоэтики, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал Волгоградского государственного медицинского университета, e-mail: matanceva.larisa@mail.ru.

ЩИРОВСКАЯ Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, магистр психологии, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин и биоэтики, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал Волгоградского государственного медицинского университета, e-mail: tshirovskaya@yandex.ru

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376.112.4

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ МАЛЫХ ГОРОДОВ О ВКЛЮЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС¹

А.С. Бысюк

Тверской государственный университет

Изучены представления педагогов малых городов о проблеме включения в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), приводятся результаты эмпирического исследования представлений педагогов общеобразовательных организаций и педагогов системы дополнительного образования.

***Ключевые слова:** дети с ОВЗ, представления об инклюзии, отношение к интеграции, дополнительное образование.*

Основной признак современного российского общества – динамичность изменений, проходящих в социальной, экономической, политической, трудовой сферах, а также в образовании. Одной из задач современной образовательной организации в свете реализации образовательных стандартов становится формирования личности, умеющей адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими, личности толерантной и коммуникабельной, самостоятельно мыслящей и способной к состраданию и сопереживанию. А для решения данной задачи необходимо межведомственное взаимодействие. Сказанное приобретает особую актуальность относительно детей с особыми образовательными потребностями. В настоящее время много внимания уделяется вопросам инклюзивного образования. Этому способствуют следующие факторы: 1) социальный заказ общества и государства на воспитание активного, целеустремленного, конкурентоспособного, динамичного, способного к независимому образу жизни, самостоятельного в различных сферах жизни человека с ОВЗ – с одной стороны, и воспитанием общества, толерантного к людям с ОВЗ, – с другой; 2) ратификация РФ международных документов, касающихся прав лиц с ОВЗ (Всемирная декларация по обучению для всех, Саламанская декларация, Конвенция ООН о защите прав инвалидов и т.д.); 3) существующая нормативно-правовая база в области образования, в том числе и дополнительного (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г., ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС ОВЗ, федеральная целевая программа «Развитие дополнительного образования в РФ до 2020 года», ряд профессиональных стандартов педагогов, Приказ Минобрнауки России от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект №17-06-00525 «Социокультурные практики местных сообществ в воспитательном пространстве малого города».

образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам)), закрепляющая инклюзию на законодательном уровне. Однако несмотря на данные факты, образование детей с ОВЗ остается весьма дискуссионной темой. В рамках данной статьи мы можем указать как минимум 2 противоречия:

1. Между большим числом исследований по проблеме включения детей с особыми образовательными потребностями в социальную жизнь общества (В.В. Воронкова, Т.С. Зыкова, О.И. Кукушкина, В.И. Лубовский, М.Н. Перова, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова, Н.Н. Малофеев, Э.В. Миронова, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Г.Н. Пенин, В.Н. Сводина, А.Г. Станевский, Л.И. Тигранова, С.Г. Шевченко, Н.Д. Шматко [цит. по 4, с. 6–7]) и недостаточной степени изученности данного вопроса в системе дополнительного образования. Хотя именно в сфере дополнительного образования детей (благодаря несколько иным ориентирам – признание в первую очередь права ребенка на эмоциональное благополучие, самореализацию, достижение личного успеха в творческой деятельности) возможны не просто компенсация дефицита общения, принятие интересов, потребностей ребенка, но и обеспечение развития его индивидуальных способностей, развития его личности. Включение ребенка с особыми потребностями в разновозрастную группу позволяет ему овладеть социально-приемлемыми способами коммуникации, а это уже приобретение компетенций, необходимых ребенку в социуме.

2. Между декларацией прав и возможностей на получение образования, на развитие индивидуальных способностей детей с ОВЗ и наличием целого ряда препятствий на пути развития инклюзивной практики. Во много это связано со «стихийностью» самого процесса инклюзии: 1) неготовность образовательной организации к принятию ребенка с ОВЗ (отсутствие достаточного финансирования у образовательной организации для создания архитектурной среды и образовательного пространства (оборудование), соответствующих потребностям детей с ОВЗ); 2) низкая мотивационная готовность к включению в образовательный процесс родителей ребенка с ОВЗ («выгорание» родителей, нежелание родителей обращаться за помощью к специалистам ПМПК для определения ребенку «образовательного маршрута», соответствующего индивидуальным возможностям и образовательным потребностям ребенка); 3) неготовность педагога к встрече с ребенком с особыми образовательными потребностями (отсутствие необходимых знаний в области специальной психологии и педагогики, отсутствие в образовательных организациях специалистов сопровождения); 4) низкий уровень психологической безопасности образовательной среды школы (явления буллинга и моббинга), отсутствие инклюзивной культуры в образовательной организации.

Интерес к проведению исследования определили как отмеченные выше противоречия, так и тот факт, что в 2013 г., согласно данным МО РФ [2], Тверская область была указана как регион, в котором развитие форм обучения детей с ОВЗ не всегда носит последовательный и спланированный характер, не сопровождается созданием необходимых условий («стихийная инклюзия»). Кроме того, представления, установки и ценности педагога будут определять

организацию образовательного процесса в группе детей, а также задавать «правила взаимодействий» с ребенком с особыми образовательными потребностями. Установлено, что взаимоотношения, которые складываются между нормативно-развивающимися детьми с их сверстниками с ОВЗ, – условие не только успешного развития идей инклюзивного образования, но и условие личностного развития ребенка с особыми образовательными потребностями (ситуация принятия). Приглашение детей с особыми потребностями к со-участию, со-бытийности, со-деятельности дает им возможность приобрести новые ориентиры в своей жизни и пережить ситуацию личного успеха. Учет всего вышеописанного – залог минимизации рисков стихийной инклюзии.

Таким образом, целью нашего исследования стало изучение представлений педагогов системы дополнительного образования и педагогов общеобразовательных организаций Тверской области о включении детей с ОВЗ в образовательный процесс, а также изучение их готовности к работе в инклюзивной среде. Особую актуальность это приобретает в малых городах Тверской области, где педагоги являются трансляторами современных идей. Будучи референтно-значимыми субъектами местных сообществ, педагоги оказывают влияние на формирование ценностных представлений общественности.

В исследовании приняли участие 98 педагогов общеобразовательных организаций Тверской области, а также 87 педагогов системы дополнительного образования.

Основной метод исследования – анкетный опрос (модификация опросника «Отношение к интеграции» [3, с. 183–192]).

После обработки анкет были получены следующие результаты:

– 69,2 % респондентов ответили, что инклюзия нужна всем участникам образовательного процесса, т. к. помогает видеть и ценить различия. С данным утверждением согласилось 72,4 % педагогов общеобразовательных организаций. Идею о ценности инклюзии «для всех» разделяют 80,5 % опрошенных педагогов дополнительного образования.

– 17,3 % респондентов среди педагогов общеобразовательных школ и 43,7 % педагогов дополнительного образования отметили, что задача сегодняшнего дня – помочь принять различия.

– 18,4 % учителей школ и 20,7 % педагогов дополнительного образования полагают, что интеграция в большей степени нужна детям с особыми образовательными потребностями.

В качестве основных барьеров в развитии инклюзивной практики респондентами были названы:

– *Чувства, которые приходится преодолевать всем участникам процесса, отметили 50 % опрошенных учителей общеобразовательных школ.* Среди основных чувств, которые испытывают сами учителя при работе с особыми детьми, называются неуверенность и страх (страх навредить, страх показаться некомпетентным, страх не справиться и оказаться в позиции неуспешного учителя). Особую тревогу у учителей вызывает работа с учениками с задержкой или отставанием в психическом развитии. В данном случае мы сталкиваемся с эмоциональным неприятием ребенка, т.к. учитель

не уверен в успешности обучения ребенка с ОВЗ. Очевидно, что дети с нарушениями в интеллектуальном развитии (задержка психического развития, церебрально-органического генеза, умственная отсталость) заведомо не смогут освоить образовательную программу массовой школы. Для данных категорий детей образовательная организация должна разработать адаптированную образовательную программу с учетом особых образовательных потребностей ребенка и его индивидуальных возможностей (что предполагает использование программы обучения, отличной от той, по которой работает вся образовательная организация), что для педагога общеобразовательной школы может вызвать ряд трудностей. Данный факт лишь добавляет напряжения педагогу, и ребенок с особыми образовательными потребностями становится дополнительным раздражителем для педагога.

– *Недостаточный профессионализм и негибкость педагогов.* С данным утверждением согласилось 24,4 % учителей. У части педагогов общеобразовательных школ присутствует в сознании четкая установка на то, что ребенку с особыми образовательными потребностями необходимо обучаться в системе коррекционного образования, что нахождение в классе ребенка с особыми образовательными потребностями обделяет нормативно развивающихся детей.

Среди педагогов системы дополнительного образования столь категоричных и однозначных высказываний не наблюдалось. Обусловлено это, как нам кажется, прежде всего иной ориентацией образовательных программ (о чем было сказано выше). Сегодня в систему дополнительного образования Тверской области включены дети с ОВЗ разных категорий: с синдромом Дауна (программы «Изобразительное искусство и декоративно-прикладное творчество» – кружок по лепке из соленого теста, нетрадиционное рисование), слабовидящие и слабослышащие дети (вокал и обучение игре на фортепиано), дети с ДЦП (программы «Изобразительное искусство и декоративно-прикладное творчество» – бисероплетение), дети с ЗПР (обучение игре на фортепиано, гитаре; дополнительное образование в общеобразовательной системе – кружки по рисованию), дети с расстройством аутистического спектра (авиамоделирование, конструирование). В некоторых учреждениях дополнительного образования дети с ОВЗ имеют возможность посещать одновременно несколько творческих объединений (МБОУ ДО «Дом детского творчества» г. Осташкова, МБОУ ДОД «Центр внешкольной работы» г. Конакова, МБОУ ДО ТР «Дом детского творчества» г. Торопца, МБОУ ДО «ДТДМ» г. Тверь).

Большинство респондентов-учителей общеобразовательных школ (56,2 %) считают, что главным препятствием для включения детей с особенностями в развитии в образовательный процесс являются сомнения в том, что эти дети усвоят то, что могли бы усвоить в условиях школы, реализующей адаптированные основные образовательные программы.

44,8 % педагогов в качестве препятствия указывают страхи родителей нормативно развивающихся детей. 32,6 % респондентов указывают на опасения, связанные с тем, что обычные дети будут ущемлены в правах, им будет уделяться меньше времени на усвоение программы. В связи с этим не вызывает удивления мнение большинства педагогов о том, что наиболее

эффективным будет осуществление процесса образования лиц с ОВЗ в отдельном классе на базе школы (40,4 %).

26,5 % респондентов отвечают, что критериев включения не должно быть, т.к. они ограничивают потенциальные возможности ребенка с ОВЗ, которые он, вероятно, мог бы проявить, находясь в коллективе обычных детей. 26,2 % отмечают эффективность обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной организации, реализующей АООП.

Среди педагогов системы дополнительного образования лишь 14,9 % высказывают опасения о невозможности освоения программы объединения. По сравнению с коллегами из общеобразовательной системы они выражают меньше опасений и тревог по вопросу разработки адаптированной образовательной программы своего объединения. О необходимости индивидуального обучения детей с ОВЗ или обучения детей с ОВЗ в отдельной группе говорят лишь 19,5 % опрошенных.

Полученные результаты – это свидетельство того, что работа с учителями общеобразовательных школ проводится на «знаниевом уровне», когда вместо проработки существующих противоречий создается дополнительный «когнитивный диссонанс». Но ведь наличие знания – это условие, но не залог успеха реализации новых тенденций в образовании. Эту идею разделяют 86,8 % респондентов, отмечая, что ситуация в образовании может меняться благодаря созданию «позитивного образа человека с нарушениями», благодаря тому, что интеграция и инклюзия должны стать частью общей культуры, культуры родителей, культуры детей. В связи с этим хочется особо подчеркнуть опыт работы педагогов МБОУ ДО «ДДТ» г. Осташкова. Включение детей с ОВЗ в образовательную деятельность ДДТ подразумевает работу не только с детьми с ОВЗ, но и с педагогами, родителями (законными представителями) всех обучающихся Дома детского творчества [1].

Полученные результаты во многом очевидны и объяснимы. В системе дополнительного образования ребенок с ОВЗ активнее включается в совместную деятельность, чаще переживает ситуацию своего успеха. В такой среде социализация как включение ребенка в жизненные события коллектива сверстников, как включение во взаимодействие со взрослыми, как усвоение социального поведения, как осознание происходящего, как получение информации в совместной деятельности будет проходить более успешно. Лишь в психологически комфортных условиях возможно принятие обучающимися друг друга, открытие их друг для друга, личностное развитие каждого участника образовательного процесса. А это выход на формирование нового общества с новыми установками, новыми ценностями. Таким образом, сегодня мы можем говорить о том факте, что дополнительное образование становится ресурсом развития инклюзивного образования в Тверской области.

Список литературы

1. Бысюк А.С., Комарова О.Г. Организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста на примере деятельности МБОУ

- ДО «Дом детского творчества» г. Осташкова // Вестн. эксперимент. образования. 2017. № 3 (12). С. 15–28.
2. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. нормативных документов. М.: Национальное образование, 2016. 240 с.
 3. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: Форум, 2012. 208 с.
 4. Цыренов В.Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2015. 442 с.

TO THE QUESTION ABOUT VIEWS ON THE INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN EDUCATIONAL PROCESS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION AND EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

A.S. Bysiuk

Tver State University

The article deals with the problem of inclusion in the educational process of children with disabilities, the results of an empirical study of conceptions of teachers of educational institutions and teachers of additional education.

Keywords: *children with disabilities; perceptions about inclusion, the attitude towards integration, additional education.*

Об авторе:

БЫСЮК Анна Сергеевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: annatver@yandex.ru

УДК 612.82:376.3

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

С.В. Феоктистова¹, Е.А. Калинин^{1,2}

¹АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

²МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 9 «Родничок»,
г.о. Балашиха

Рассматриваются особенности мнестических процессов у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня. Представлены результаты изучения слухоречевой памяти у детей с общим недоразвитием речи III уровня в сравнении с их сверстниками с нормальным речевым развитием. Рассмотрены результаты апробации программы, составленной с учетом нейропсихологического подхода, которая направлена на развитие памяти дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, память, мнестические процессы, нейропсихологический подход.*

В настоящее время отмечается рост числа детей дошкольного возраста, имеющих различные речевые нарушения. Среди них наиболее распространенным является общее недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением формирования всех языковых структур.

Наряду с речевыми расстройствами у детей данной категории имеются недостатки в развитии познавательной и эмоционально-волевой сферы, что указывает на системность данного нарушения.

Наиболее изученным вопросом по проблеме обучения и воспитания детей с речевым недоразвитием является взаимосвязь речи и таких психических процессов, как мышление и внимание. При этом память остается наименее изученной областью в рамках системного подхода. Следует отметить, что в настоящее время возникает большое количество противоречий в исследовании памяти у детей. Исследователями (Ж.М. Глозман, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, А.Л. Сиротюк, Е.Ю. Обухова) представлены разные нормативные показатели, при этом отмечается их относительность. При изучении памяти следует всесторонне подходить к этому процессу, учитывая данные не только педагогической и логопедической диагностики, но и показатели нейропсихологического исследования. Необходимо отметить, что детальное изучение памяти у детей с общим недоразвитием речи также крайне важно для совершенствования работы по преодолению данного нарушения.

Основная коррекционная работа по преодолению речевого недоразвития осуществляется в старшем дошкольном возрасте. Она носит комплексный характер и включает в себя логопедическую и психолого-педагогическую помощь. Работа по преодолению речевого недоразвития, а также связанных с ним познавательных трудностей, особо важна в данном возрасте, так как ребенок стоит на пороге школьного обучения. При этом нельзя не отметить основную роль памяти в процессе обучения. Память играет существенную

роль в развитии мышления, организации и мотивов поведения [8, с. 92]. Она входит в структуру практически любого вида психической деятельности, в том числе письма и чтения. Необходимым условием при овладении данными навыками является сохранность слухоречевой памяти, которая является наименее изученной у детей с недоразвитием речи [3, с. 152].

Недостаточная изученность вопроса о специфике слухоречевой памяти у старших дошкольников с ОНР, а также потребность обеспечения коррекционно-педагогического процесса эффективными приемами и методами совершенствования мнестической деятельности у данной категории детей, обозначили актуальность данного экспериментального исследования.

С позиций этиологии и патогенеза дети с речевым недоразвитием представляют неоднородную группу, так как первичное недоразвитие речи у детей является полиэтиологичным расстройством. С одной стороны, значительную роль в возникновении первичного речевого нарушения играет наследственный фактор. У 43 % детей экспериментальной группы родители или прародители страдали нарушениями устной речи (позднее появление речи, нарушения звукопроизношения, заикание) [6, с. 113, 114]. Как правило, в клинической картине у таких детей отсутствуют серьезные психопатологические симптомы. Таким образом, наибольший вес эти факторы имеют в случаях избирательных неосложненных форм недоразвития речи, которые обычно приводят к нарушениям средней тяжести с относительно благоприятным прогнозом компенсации [6, с. 340].

Наиболее важным представляется рассмотрение феномена общего недоразвития речи с логопедической и нейропсихологической позиций.

С позиций логопедического подхода общее недоразвитие речи определяется более поздним периодом появления речи, бедностью словарного запаса, присутствием аграмматизмов, а также наличием нарушений звукопроизношения. Недоразвитие речи имеет разную степень выраженности.

В логопедии Р.Е. Левиной было выделено и описано три уровня речевого развития. Позднее Т.Б. Филичевой был определен четвертый уровень речевого развития [9, с. 67–80]. Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Данные особенности выражаются в неточном употреблении различных обиходных слов, в преобладании существительных и глаголов по сравнению со словами, описывающими признаки и качества предметов, использованием в основном простых предлогов. У значительного числа детей выделяются трудности звукопроизношения, нарушения структуры слова. Эти недостатки препятствуют полноценному овладению звуковым анализом и синтезом [9, с. 67–80].

Нейропсихологический подход предполагает качественный анализ выделяемых нарушений. Среди причин возникновения общего недоразвития речи у детей выделяют слабость акустико-гностических процессов, что характеризуется неразличением акустических признаков фонем, где вторично страдает произнесение звуков и воспроизведение структуры слова. При сенсорной афазии отмечаются сходные с данными симптомы. Так, при этом виде афазии в основе присутствует нарушение акустического анализа и синтеза речевых звуков, что связано с патологией задней трети височной коры

левого полушария и проявляется в недостатках фонематического слуха. У детей с общим недоразвитием речи зачастую отмечаются трудности формирования фонематического слуха, что провоцирует проблемы выделения в речи фонетических, лексических и прочих единиц. Эти проблемы также приводят к трудностям овладения навыками словообразования и словоизменения, что препятствует расширению словаря и формированию грамматического строя речи. При наличии органического нарушения в доречевом периоде возможно возникновение сенсорной алалии. При сенсорной афазии у взрослых и сенсорной алалии у детей речевые проблемы обусловлены патологическими процессами в задневисочном отделе левого полушария [10, с. 34].

Общее недоразвитие речи у детей может возникнуть также как следствие речедвигательных нарушений, что отмечается при поражении корковых речевых зон на доречевом этапе или незрелости этих зон. Таким образом, нарушения произношения мешают ребенку уточнить услышанный звук, найти и зафиксировать кинестетические схемы проговаривания звуков, слов, а также более точно дифференцировать услышанный звук. Данные особенности оказывают негативное воздействие на восприятие. Симптомы афферентной моторной афазии возникают при поражении нижних нижнетеменных отделов левого полушария, при этом отмечается нарушение непрерывной сигнальной афферентации о положении артикуляционных органов. Для данного вида афазии характерно нарушение разговорной устной речи. Также отмечаются дефекты письменной речи, вторичное нарушение счета, понимания речи. Для детей с ОНР могут иметься сходные трудности, но в более легкой форме, как при дефиците в формировании функций, связанных с нижнетеменными отделами. При органическом поражении указанных зон мозга на довербальном этапе возможно возникновение моторной алалии.

При динамической афазии механизм нарушения речи идет в звене программирования и произвольного высказывания. А основным фактором при данном нарушении будет искажение предикативности и динамичности в построении высказывания [5, с. 62]. Речевые расстройства, возникающие при поражении передних речевых зон, характеризуются нарушением внутреннего программирования, грамматического структурирования или кинетической организации речевой моторики [1, с. 51].

В связи с вышеизложенным можно предположить что трудности разворачивания речевого высказывания у детей с ОНР обусловлены незрелостью лобных структур и функций, которые связаны с ними.

Необходимо отметить, что симптомы при общем недоразвитии речи имеют некоторое сходство с нарушениями, характеризующими различные виды афазий. При этом данные симптомы обусловлены незрелостью и несформированностью необходимых структур, что связано с отклонениями в ходе индивидуального развития, в то время как при афазии нарушения возникают при локальных поражениях центральной нервной системы. С позиции логопедии общее недоразвитие речи рассматривается на основе анализа нарушений речевых компонентов. Нейропсихологический подход подразумевает качественный анализ нарушений речи.

Характеризуя память, необходимо отметить, что она является сложным

психическим процессом, который включает в себя мнестические процессы, обеспечивающие успешное запоминание, сохранение и воспроизведение.

Запоминание – это процесс запечатления и последующего сохранения воспринятой информации. Воспроизведение – процесс актуализации сохраненного в памяти материала.

В настоящее время выделяют несколько основных подходов к классификации памяти. Наиболее общим основанием к выделению является зависимость характеристик памяти от особенностей деятельности по запоминанию и воспроизведению. В основе определения отдельных видов памяти лежат следующие критерии: в зависимости от характера психической активности, которая преобладает в деятельности, выделяют двигательную, образную и словесно-логическую; по характеру целей деятельности – произвольную и произвольную; по продолжительности закрепления и сохранения материала – кратковременную и долговременную [2, с. 29–38].

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей слухоречевой памяти у детей с ОНР, а также определение комплекса мероприятий в рамках нейропсихологического подхода, способствующих развитию данного познавательного процесса, с учетом выделенных особенностей.

В качестве основных задач можно выделить следующие:

1) разработка комплекса нейропсихологических диагностических методик для выявления особенностей слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

2) сравнение результатов диагностики мнестических процессов у детей с нормальным речевым развитием и дошкольников с общим недоразвитием речи, определение качественного своеобразия слухоречевой памяти последних;

3) разработка и апробация комплекса мероприятий по коррекции и развитию слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи с учетом данных нейропсихологического исследования;

4) оценка эффективности предложенных мероприятий.

Исследование проходило на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 9 «Родничок» г.о. Балашиха. Всего в сравнительном эксперименте приняли участие 50 детей в возрасте 5–6 лет. Испытуемые были разделены на две группы: в первую группу вошли 25 воспитанников логопедических групп, в заключениях которых значился статус ОНР III уровня. Вторую группу составили 25 детей с нормальным речевым развитием.

Для достижения цели и реализации задач исследования был использован комплекс следующих нейропсихологических методик: методика «10 слов», «2 группы по 3 слова», «6 слов», «Заучивание фраз» [4, с. 22–24]. Подобранный диагностический инструментарий позволил подробно изучить показатели, которые отражают наиболее существенные характеристики слухоречевой памяти. Для выявления и исследования особенностей мнестических процессов у детей рассматривались следующие критерии: объем памяти – определялся объемом непосредственной памяти, объемом кратковременной памяти, объемом отсроченного воспроизведения, уровень которых сопоставлялся с нормативными показателями; динамика запоминания

– определялась скоростью и объемом максимально доступного для запоминания вербального материала; особенностями психической деятельности детей: мотивация; особенности внимания; темп деятельности; качественные характеристики деятельности.

Проведенное исследование позволило выделить следующие особенности слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Объем кратковременной памяти у детей с ОНР III уровня снижен по сравнению с их сверстниками с нормальным речевым развитием (рис. 1).



Рис.1. Уровни объема кратковременной памяти испытуемых обеих групп

Скорость запоминания вербального материала у испытуемых обеих групп примерно одинакова, однако объем слов, доступный для запоминания, ниже в группе детей с общим недоразвитием речи по сравнению с их сверстниками с нормальным речевым развитием.

Объем отсроченного воспроизведения у детей с нормальным речевым развитием несколько выше, чем у их сверстников с ОНР III уровня. Так, полученные данные, отражающие объем отсроченного воспроизведения слов, у детей первой группы в среднем составили 3 единицы, что приблизительно соответствует их средним показателям объема кратковременной памяти, но ниже объема максимально доступного материала. У испытуемых второй группы средние значения объема отсроченного воспроизведения составили 4,6, что немного ниже объема кратковременной памяти и значительно ниже максимально доступного материала.

Оценка точности запоминания позволила получить следующие показатели. Детям с общим недоразвитием речи свойственна недостаточная точность сохранения следов в памяти, что подтверждается большим количеством парафазий (вербальных, литеральных). Учитывая полученные данные, можно предположить, что недостатки фонематического восприятия затрудняют процесс восприятия слова, его звукового анализа, в результате чего звуковой образ слова становится неустойчивым и не удерживается в памяти ребенка, в связи с чем искаженно воспроизводится.

Следует отметить, что у детей с ОНР отмечается недостаточный уровень контроля и регуляции мнестической деятельности, в отличие от их сверстников с нормальным речевым развитием, которые демонстрировали достаточный уровень контроля и регуляции мнестической деятельности, что

подтверждается меньшим числом ошибочных ответов, а также их непостоянством.

Анализ характера деятельности испытуемых показал, что дети с ОНР демонстрировали высокую истощаемость, утомление, низкую концентрацию внимания, импульсивность, что влияло на характер их деятельности и работоспособность. Дети, имеющие нормальное речевое развитие, продемонстрировали более устойчивый характер деятельности, по сравнению с их сверстниками с ОНР.

Проведенное исследование показало, что у старших дошкольников с ОНР основные параметры слухоречевой памяти значительно ниже, чем у их сверстников с нормальным речевым развитием. Несовершенства в развитии данного вида памяти у детей с общим недоразвитием речи напрямую связаны с нарушениями формирования всех компонентов речевой системы.

Необходимо отметить, что память играет большую роль и при овладении такими учебными умениями, как письмо, чтение и счет.

Таким образом, результаты проведенного исследования определили необходимость создания и апробации комплекса мероприятий, направленных на формирование и развитие мнестических процессов у детей с ОНР.

С учетом представленных данных был разработан комплекс упражнений, игр по развитию слухоречевой памяти, который может быть включен как в работу педагога-психолога по подготовке детей к школьному обучению, так и в процесс коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда по преодолению речевого недоразвития у старших дошкольников.

Предложенный комплекс предполагает использование различных мнестотехнических приемов, которые необходимо использовать в различных видах деятельности детей. Среди используемых мнестотехнических приемов можно выделить следующие: группировка, классификация, ассоциации, схематизация, структурирование.

Коррекционная работа по развитию слухоречевой памяти включала три этапа: диагностический, коррекционно-развивающий, итоговый.

Диагностический этап включал исследование познавательной сферы дошкольников с ОНР, в том числе и подробное изучение слухоречевой памяти в соответствии с подобранными диагностическими методиками.

Коррекционно-развивающий этап включал реализацию программ, направленных на коррекцию и развитие познавательных процессов и речи, где одной из основных задач являлось развитие мнестических процессов. Таким образом, разработанный комплекс упражнений был включен в программу психологической подготовки детей к школе, а также при реализации логопедической помощи.

На итоговом этапе был проведен контрольный эксперимент, который позволил выявить качественные изменения мнестических процессов, чтобы определить эффективность коррекционно-развивающей работы с учетом предложенного комплекса упражнений.

Рассмотрим комплекс упражнений, направленных на развитие мнестических процессов у детей с ОНР. Важно отметить, что разработка данного комплекса велась с опорой на нейропсихологический подход к построению коррекционно-развивающей программы и с учетом трех основных нейропсихологических принципов.

Первый принцип включает необходимость развития «слабых» функций при опоре на «сильные». При подборе упражнений следует учитывать не только проблемное «звено», но и выделять сильные, сформированные «звенья», которые служат опорой для развития дефицитарной функции [5, с. 262]. При работе со слухоречевой памятью следует опираться на зрительную память, мышление или пространственный фактор.

Второй принцип подразумевает использование заданий в игровой форме, поскольку в дошкольном возрасте игровая деятельность является ведущей. Игра способствует снятию напряжения, страха ошибки, эмоциональному вовлечению ребенка, что повышает мотивацию и работоспособность.

Третий принцип подразумевает постепенное усложнение заданий, предложенных в данном комплексе. Необходимо отметить, что коррекция и развитие памяти должны строиться с опорой на зрительную и моторную сферу (перевод информации с языка одной модальности на язык другой), эмоциональную сферу, интеллект и речь. Следует учитывать последовательность развивающей и коррекционной работы с памятью. Так, в первую очередь «формируются процессы узнавания, затем – воспроизведения и наконец избирательности памяти» [7, с. 201].

С учетом выделенных критериев был разработан и предложен комплекс игр и упражнений, регулярное использование которых способствует развитию мнестических процессов. Данный комплекс был включен в коррекционно-развивающую работу педагога-психолога и учителя-логопеда.

В качестве примера следует рассмотреть некоторые игры и упражнения, используемые в работе.

Игра «Фигурки» (данная игра используется в двух вариантах)

Вариант 1

Оборудование: счетные палочки, листы белого картона А4.

Цель: увеличение объема зрительной памяти.

Ход игры. Ведущий просит ребенка отвернуться и выкладывает из палочек фигуру. Ребенку показывают ее в течение 30 секунд, после чего накрывают фигуру картоном и просят рядом сложить такую же. Затем результат сверяют с образцом.

Вариант 2

Оборудование: счетные палочки, листы белого картона А4.

Цель: увеличение объема слухоречевой памяти.

Ход игры. Ведущий называет от 3 до 5 слов, ребенок при этом выкладывает фигурку из палочек, напоминающую ему данный предмет. Например, шапка – треугольник, тетрадь – прямоугольник, забор – палочки горизонтально выстроены в ряд.

Игра «Продавец в магазине»

Оборудование: игрушечные продукты, макет стеллажа.

Цель: логическое и полисенсорное опосредование вербального материала.

Ход игры. Ведущий называет продукты, которые привезли в магазин, ребенку необходимо запомнить слова и расставить товар на полки стеллажа.

Игра «Послушай и найди»

Оборудование: записи звуков, издаваемых животными, транспортными средствами. Изображения соответствующих животных, транспорта и прочие картинки, лист бумаги, карандаши.

Цель: перевод из слуховой в тактильную модальность, развитие процессов узнавания памяти.

Ход игры. Ведущий за ширмой включает запись определенного звука (например, издаваемого животным). Ребенку необходимо найти соответствующее изображение на картинках. Также ребенок может нарисовать самостоятельно опознанный источник звука.

Помимо комплекса игр и упражнений, используемых в коррекционно-развивающей работе, также предлагалось использование мнемотехнических приемов в различных видах деятельности детей.

Следует отметить, что воспринятая субъектом новая информация в некоторой степени связана с уже имеющейся, при этом возникают ассоциации. Чтобы активировать данную способность у ребенка для развития памяти, следует использовать такие вопросы, как: «Что напоминает тебе это слово, изображение, предмет?», «На что похож этот рисунок, фигура, мелодия?». Однако ассоциации у каждого конкретного ребенка будут зависеть от его возраста, уровня общей осведомленности, развития интеллекта, особенностей его социального окружения и прочего. Это необходимо учитывать при ответах детей. В результате данный прием активно использовался и подразумевал подбор ассоциативных словесных игр, позволяющих извлекать слова из долговременной памяти и систематизировать их.

Среди предложенных приемов наиболее сложными оказались систематизация и структурирование. Структурирование предполагает выявление строения, внутренней формы запоминаемой информации. Прием систематизации направлен на установление связей внутри материала, посредством чего он воспринимается как целостность. Данные приемы позволяют человеку лучше запоминать, сохранять и воспроизводить любую информацию, так как они направлены на ее упорядочивание.

Перечисленные приемы были использованы в коррекционной работе с детьми и в различных видах их деятельности. Однако не все приемы запоминания были доступны детям, в связи с этим возникала необходимость определения исходного уровня развития памяти, затем знакомство ребенка с сущностью приема, обучение использованию его.

Таким образом, целенаправленная работа по развитию слухоречевой памяти включала использование в коррекционно-развивающем процессе предложенного комплекса упражнений, применение мнемотехнических приемов, направленных на улучшение показателей мнемических процессов. В процесс коррекционной работы был вовлечен ряд специалистов. В задачи учителя-логопеда входило включение разработанного педагогом-психологом комплекса игр и упражнений, направленных на развитие слухоречевой памяти, в содержание фронтальных и индивидуальных занятий, а также использование предложенных мнемотехнических приемов. Задачами педагога-психолога выступали углубленное изучение мнемических процессов у детей; обсуждение полученных данных с учителем-логопедом для выработки стратегии коррекционно-развивающей работы; подбор и разработка комплекса игр и упражнений, мнемотехнических приемов, направленных на развитие слухоречевой памяти; использование данного комплекса в рамках программы подготовки детей к школьному обучению; разработка и составление

рекомендаций к проведению коррекционно-развивающего воздействия для детей с учетом выявленных особенностей мнестических процессов. В задачи воспитателей входило развитие памяти у детей с учетом рекомендаций психолога и логопеда в учебное и в вечернее время.

Для выявления качественных изменений параметров мнестических процессов и оценки эффективности предложенных мероприятий, направленных на развитие слухоречевой памяти дошкольников с общим недоразвитием речи, по итогам проделанной комплексной коррекционно-развивающей работы был проведен контрольный эксперимент. Он включал в себя диагностику параметров слухоречевой памяти у детей, принявших участие в исследовании.

В результате проведенного эксперимента были получены следующие данные. У испытуемых экспериментальной группы отмечалось улучшение основных параметров слухоречевой памяти. Так, значительно увеличился объем кратковременной памяти, объем отсроченного воспроизведения, отмечался рост динамики запоминания, а также изменения в характере деятельности испытуемых, что позволило повысить продуктивность запоминания.

Следует отметить улучшение качественных характеристик мнестической деятельности, что проявлялось в увеличении работоспособности, темповых характеристик. Также у детей возросли контроль и регуляция мнестических процессов, отмечалось снижение количества ошибок: парафазий, контаминаций при воспроизведении вербального материала, что свидетельствует о снижении инертности мнестической деятельности. На значительное улучшение таких параметров, как избирательность и точность запоминания, указывает снижение числа персевераций.

Испытуемые контрольной группы продемонстрировали более низкие показатели по сравнению со сверстниками экспериментальной группы. Полученные данные отражены на рис. 2.

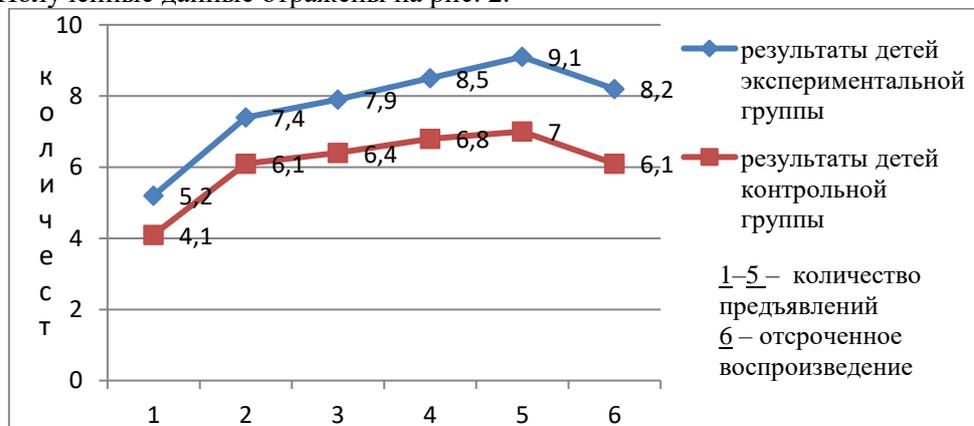


Рис. 2. Кривые запоминания у испытуемых экспериментальной и контрольной групп.

На представленном графике видно, что средние показатели объема слов, воспроизведенных после каждого повторения, выше у детей экспериментальной группы. Важно отметить, что объем слов при отсроченном воспроизведении у дошкольников экспериментальной группы также значительно превышает показатели их сверстников из контрольной группы.

Полученные данные свидетельствуют об улучшении качественных и

количественных показателей слухоречевой памяти у детей экспериментальной группы. Также данные результаты подтверждают эффективность предложенных мероприятий по развитию мнестических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. 2-е изд., доп. и испр. М.: Теревинф, 2002. 144 с.
2. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Васильева Н.Н., Феоктистова С.В. Психолого-педагогические подходы по адаптации детей к школьному обучению // Глобальный научный потенциал. Тамбов. 2014. № 9 (42). С. 151–153.
4. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб.: Питер, 2008. 80 с.
5. Глозман Ж.М., Соболева А.Е. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе. М.: Смысл, 2014. 544 с.
6. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
8. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ «Сфера», 2003. 288 с.
9. Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В. и др. Основы дошкольной логопедии. М.: Эксмо, 2015. 320 с.
10. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. пед. институтов. М.: Просвещение, 1988. 207 с.

NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION VERBAL MEMORY THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

S.V. Feoktistova¹, E.A. Kalinkina^{1, 2}

¹Russian New University, Moscow

²Detskiy sad kombinirovannogo vida № 9 «Rodnichok», Balashikha

This article discusses the features of mental processes in children of preschool age with speech disorders. The results of the study verbal memory in children with speech disorders, compared to their peers with normal speech development. The results of approbation of a program tailored to the neuropsychological approach, which is aimed at the development of memory of preschool children with speech disorders.

Keywords: *speech disorders, memory, mental processes, neuropsychological approach.*

Об авторах:

ФЕОКТИСТОВА Светлана Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры специального дефектологического образования АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru

КАЛИНКИНА Елена Аркадьевна – аспирант кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 9 «Родничок», г.о. Балашиха, e-mail: ro4taEA@yandex.ru

ПСИХОЛИНГВИСТИКА

УДК 159.99

ВОЗМОЖНЫЕ КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ОПОЗНАНИЯ ВИЗУАЛЬНО ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СЛОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ИСКУССТВЕННЫМИ БИЛИНГВАМИ

Л.О. Ткачева, И.Ю. Павловская, Ю.Г. Седелкина, А.Д. Наследов

Санкт-Петербургский государственный университет

Методом «Лексического решения» исследованы особенности опознания звукоизобразительных, нейтральных и не-слов английского языка русскоязычными испытуемыми с разным уровнем владения этим языком. Стимулы (20 звукоизобразительных слов, 20 нейтральных слов и 40 не-слов) предъявлялись визуально в случайном порядке в условиях дефицита времени. Обнаружилась статистически достоверная задержка в опознании звукоизобразительных слов по сравнению с нейтральными. Тенденция сохранялась вне зависимости от уровня владения языком. Полученные результаты могут свидетельствовать о наличии двух когнитивных систем работы с визуально предъявляемой информацией: абстрактно-знаковой и образно-символической.

***Ключевые слова:** психолингвистика, звукоизобразительность, фоносемантика, английский язык, лексическое решение, опознание вербальных стимулов.*

Язык, являющийся, по представлению большинства его пользователей, абстрактной системой, тем не менее сохраняет в себе примарные мотивированные элементы, а слово, будучи звуковым или визуально-звуковым сигналом, воздействует на сенсорные каналы восприятия человека. Абстрактная система представляется высоко вариативной для различных языков. Не вникая в причины этого явления, можно с очевидностью наблюдать, что в ней используются разные по звучанию слова для выражения одного и того же понятия. Однако в языке присутствует до 30 % слов, сохранивших явную или скрытую связь между означаемым и означающим. Это звукоизобразительная (ЗИ) лексика (звукоподражания и звуко-символизмы), которая носит характер универсальности и заключается в наличии непосредственной близости между звучанием слова и его смыслом [2, с. 166]. В ней выражена связь между вербальной формой и человеческим опытом [10, р. 309–310], обусловленная единством психофонетической базы речевой деятельности человека и синестезии [5, с. 9]. На сегодняшний день изучается роль звукоизобразительности (ЗИ) в обучении языкам [22; 6, с. 66–68; 14, р. 54–65], в спонтанной коммуникации [5, с. 151–179; 23], в воздействии рекламных текстов [7], однако до сих пор неизвестны когнитивные механизмы опознания ЗИ слов.

Психолингвистические эксперименты в области фоносемантики, начатые в нашей стране А.П. Журавлевым, И.Н. Гореловым, В.В. Левицким, а за рубежом – Дж. Охалой, В. Майроном, Г. Тейлором и др., и основанные на

методике семантического дифференциала, продолжают развиваться [5, с. 1, 13, 20; 21; 28]. Накопленные данные кросс-лингвистических исследований показывают универсальность ЗИ для различных языков и культур. Тем не менее необходимо учитывать, что в синхронии языка культурно-национальные особенности испытуемых могут оказывать влияние на восприятие звуковой символики [5, с. 9–10].

Одной из наиболее часто используемых исследовательских парадигм в психолингвистике является «Лексическое решение». В соответствии с теорией детекции сигналов [20, р. 3319] и диффузной моделью принятия решений [27, р. 159–182], считается, что лексические решения принимаются на основе непрерывного поиска доказательств слово-подобия для слов и для не-слов. Существуют семантические размерности, влияющие на опознание визуально предъявляемых слов: конкретность – как слово соотносится с сенсорным и моторным опытом [9, р. 904–911]; семантическая близость – предел, до которого слово соотносится с другими словами в языке [3, с. 324–329]; семантическая неоднозначность [13, р. 718–730].

Мы предположили, что при визуальном предъявлении ЗИ слова будут опознаваться медленнее, чем нейтральные. Поскольку ЗИ слово несет в себе не только семантическое послание, но также образное, чувственное, необходимо декодировать оба, что увеличивает когнитивную сложность задачи опознания ЗИ слова. Это может приводить к задержке в обработке информации.

В исследовании приняло участие 90 испытуемых, 25 юношей и 65 девушек, в возрасте от 17 до 20 лет, распределенных на 4 группы по уровню владения языком: 1) 0–A1 – 9 человек; 2) A2–B1 – 15 человек; 3) B1–B2 – 54 человека и 4) B2+ – 12 человек. Испытуемые – русскоязычные студенты первого курса восточного, психологического и филологического факультетов СПбГУ, изучавшие английский язык (искусственные билингвы).

Процедура исследования проходила по схеме классической методики «Лексическое решение». Испытуемому на экране монитора предъявлялись стимулы 3 типов: ЗИ слова (20), нейтральные слова (20), не-слова (40) в случайном порядке. Задача испытуемого: опознать предъявленный стимул как слово или не-слово нажатием клавиши, соответствующей типу стимула. Время на опознание: до 1000 мс. Фиксируемые показатели: время опознания, количество ошибок опознания и/или опозданий. Экспериментальной сессии предшествовала тренировочная, где предъявлялись 10 слов и 10 не-слов на английском языке в случайном порядке.

Стимульный материал отбирался по следующим критериям: 1) все смысловые стимулы представляли собой односложные английские слова, входящие в лексический минимум уровня B1 по европейской шкале уровней владения иностранным языком CEFR [24], соответствующий уровню испытуемых; 2) каждому ЗИ слову соответствовало одно незвукоизобразительное слово, аналогичное по составу и качеству гласных и согласных; 3) каждому слову соответствовало одно не-слово, аналогичное по составу и качеству гласных и согласных. Стимулы, вошедшие в эксперимент, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Стимульный материал

№	Звукоизобразительные слова	Незвукоизобразительные слова	Не-слова	
			heep	feep
1	peak	deep	heep	feep
2	clap	luck	clatt	claff
3	knock	map	moff	nak
4	click	pink	stim	pimk
5	crash	trash	prash	grash
6	wow	hour	bout	vout
7	pump	stamp	tunk	pank
8	bat	cat	pab	cag
9	tap	top	dod	taf
10	wind	band	wint	bant
11	kick	sick	kif	tith
12	bell	bill	gell	pell
13	flow	low	fow	lau
14	glance	chance	lunce	hunce
15	fly	life	thly	gly
16	scream	cream	rean	reang
17	slide	side	lide	shide
18	slip	pill	silp	siple
19	snake	save	smake	snate
20	jump	just	junt	chunt

ЗИ стимулы включают 11 звукоподражательных и 9 звуко-символических слов. Звукоподражания отбирались с опорой на результаты фоносемантического анализа лексики, представленного в исследовании С.В. Воронина [1, с. 148, 157, 203, 210, 248]. Звуко-символизмы отбирались по словарю М. Магнус [18], значения последовательности звуков, обладающей символическим смыслом, проверялись по таблицам в статистических исследованиях ЗИ лексики [8, р. 1696–1701; 11, р. 27, 36, 38; 28, р. 69–88].

Анализ данных производился с использованием программы IBM SPSS 24 [4]. В табл. 2 представлены распределения ошибок/опозданий и правильных реакций («верно») для ЗИ и нейтральных слов.

Таблица 2

Таблица сопряженности «Параметр» / «Точность»

Параметр		Точность			Всего
		Опоздание	Верно	Ошибка	
Звукоизобразительное слово	Количество,	40	1496	264	1800
	%	2,2 %	83,1 %	14,7 %	100,0 %
Незвукоизобразительное слово	Количество,	32	1515	163	1710
	%	1,9 %	88,6 %	9,5 %	100,0 %
Всего	Количество,	72	3011	427	3510
	%	2,1 %	85,8 %	12,2 %	100,0 %

Различия статистически достоверны (Хи-квадрат = 22,606; $df = 2$; $p < 0,001$). Количество правильных реакций статистически достоверно меньше для ЗИ слов (83,1 %), чем для нейтральных (88,6 %), за счет увеличения количества опозданий и ошибок.

Для сравнения времени реакции опознаний слов сначала для каждого испытуемого подсчитывалось среднее время реакции для ЗИ слов и нейтральных, которые были представлены как повторные измерения. Сравнение производилось при помощи критерия t-Стьюдента для зависимых выборок. Результаты сравнения приведены в табл. 3. Обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости ($t = 4,542$; $df = 89$; $p < 0,0001$; $R^2 = 0,188$): среднее время опознания ЗИ слов больше, чем для нейтральных слов, различия в типе стимулов объясняет 18,8 % дисперсии времени опознания.

Таблица 3

Описательные статистики для времени реакции на слова

	Среднее (мс)	N	Среднеквадратичное отклонение	Ошибка среднего
ЗИ слово	642,4328	90	72,29333	7,62039
Слово	625,4398	90	68,87652	7,26022

Для проверки влияния уровня владения языком на время опознания слов проведен 2-факторный дисперсионный анализ с повторными измерениями ANOVA 2x4 (параметр/уровень) с зависимой переменной «Время». Эффект взаимодействия факторов статистически недостоверен ($F(3; 86) = 2,017$; $p = 0,118$). Таким образом, различие во времени опознания ЗИ слов и обычных слов проявляется независимо от уровня владения языком.

Визуально предъявляемые английские ЗИ слова опознаются русскоязычными искусственными билингвами медленнее и с большим количеством ошибок, чем нейтральные. Мы предполагаем, что это может быть связано с увеличением когнитивной сложности в момент опознания ЗИ слов. Полученные нами данные согласуются с результатами исследования нейрональных коррелятов звуко-символизма. Метод слуховых вызванных потенциалов (ВП) выявил временную задержку в когнитивной обработке ЗИ стимулов [17, р. 1–15]. В более раннем исследовании ЗИ слов с помощью ВП были получены аналогичные данные о том, что появление позднего негативного компонента в составе ВП может свидетельствовать об аудио-визуальной интеграции [19, р. 115–128]. Неоднократно высказывались идеи в поддержку кроссмодальной активационной теории, лежащей в основе процесса идентификации ЗИ слов [26, р. 3–34]. Согласно этой теории, поиск соответствия между звуком и формой может быть объяснен наличием сенсорных связей между слуховыми и зрительными зонами коры [16, р. 19–28]. Мы полагаем, что когнитивная сложность может являться не просто признаком кроссмодального взаимодействия, но интерференции разных систем обработки информации. Идея двунаправленной конкурирующей связи (семантической и фонологической, вмещающей в механизмы обработки ЗИ слов) уже высказывалась [25, р. 24–43], но не была подтверждена экспериментально.

Можно предположить, что языковое развитие индивида и обучение абстрактной системе языка приводят к автоматизации абстрактно-знаковой системы обработки информации. Она включается априори при появлении слова-стимула для опознания и настроена на декодирование семантической информации через системные единицы. ЗИ слова несут в себе символическое, архетипическое, метафорическое послание, поэтому опознание ЗИ слова требует участия еще одной системы обработки информации – образно-символической, определенно более древней, уходящей корнями в протоязыки [15, р. 203–208]. Слово, помимо того что оно является единицей языка, также еще и звуковой сигнал. Механизмы внутренней речи подключают ту или иную степень артикуляции при опознании иноязычных слов, и слово как звуковой стимул воспринимается непосредственно, аудиально, и опосредованно, через внутреннее озвучивание предъявляемого текста [12, р. 75].

Особого внимания заслуживает тот факт, что, в соответствии с эмпирическими данными, при аудиальном предъявлении ЗИ слова опознаются точнее, чем нейтральные [28, р. 18–24; 21, р. 151]. Т.е. когда слово, в своем звучании символизирующее действие или форму объекта, подается по слуховой модальности, опознание происходит точнее, но когда задача испытуемого – опознать визуально предъявленное слово, несущее в себе помимо семантической еще и образную нагрузку, вероятность совершения ошибки существенно возрастает и происходит значимая задержка в когнитивной обработке ЗИ стимула.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для опознания ЗИ слов английского языка, предъявляемых визуально русскоязычным испытуемым, происходит не только кросс-модальное мультисенсорное взаимодействие, но включение нескольких когнитивных механизмов обработки информации – абстрактно-знакового и образно-символического.

В дальнейшем нами планируется провести аналогичное исследование с измененными условиями эксперимента на ЗИ словах русского языка для различных возрастных групп с целью выявить, сохраняется ли обнаруженная тенденция временной задержки при опознании ЗИ слов родного языка и есть ли влияние фактора возраста на точность и скорость опознания ЗИ слов. Положительные результаты дадут возможность говорить об универсальности механизмов визуального опознания ЗИ слов и лягут в основу разработки нейролингвистического исследования восприятия ЗИ слов с использованием вызванных потенциалов головного мозга. Подобные исследования, помимо несомненного теоретического вклада в понимание нейрокогнитивного механизма опознания ЗИ слов, могут иметь значимое прикладное значение, в частности, при обучении языкам, в том числе иностранным, в средствах массовой коммуникации и рекламе.

Список литературы

1. Воронин С.В. Английские ономатопы (типы и строение): дис. ... канд. филол. наук. Л.: ЛГУ, 1969. 578 с.
2. Воронин С.В. Основы фоносемантики. Л., 1982. 244 с. С. 6, 166.
3. Горбунов И.А., Ткачева Л.О. Связь семантических характеристик

- упорядоченности сознания с изменениями функционального состояния мозга // Вестн. СПбГУ. 2011. Сер. 12. № 1. С. 324–329.
4. Наследов А.Д. IBM SPSS 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
 5. Павловская И.Ю. Фоносемантический анализ речи. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. 291 с.
 6. Седёлкина Ю.Г. Запоминание и усвоение английских фразеологизмов в зависимости от наличия в них фоносемантического компонента // Наука и образование сегодня. № 10 (11). 2016. С. 66–68.
 7. Чукарькова О.В. Звукоизобразительная природа фоностилистических приемов англоязычного рекламного текста (экспериментальное исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2015. 30 с.
 8. Abramova E., Fernandez R., Sangati F. Automatic labeling of phonesthemic senses // 35-th Annual Meeting of Cognitive Science Society (CogSci 2013): Cooperative Mings: Social Interaction and Group Dynamics. Berlin, 2013. P. 1696–1701.
 9. Brysbaert M., Warriner A. B., Kuperman V. Concreteness ratings for 40 thousand generally known English word lemmas // Behavior Research Methods. 2014. V. 46. № 3. P. 904–911.
 10. Bühler K. Theory of Language: The Representational Function of Language. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2011. 518 p.
 11. Drellishak S. Statistical Techniques for Detecting and Validating Phonesthemes. University of Washington. Seattle, WA, 2006. 50 p.
 12. Guerrero M.C.M. Inner Speech – L2: Thinking Words in a Second Language / Series: Educational Linguistics. Springer. 2005. V. 6. 252 p.
 13. Hoffman P., Lambon R.M.A., Rogers T.T. Semantic diversity: a measure of semantic ambiguity based on variability in the contextual usage of words // Behavior Research Methods. 2013. V. 45. P. 718–730.
 14. Imai M. et al. Sound symbolism facilitates early verb learning // Cognition. 2008. V. 109. № 1. P. 54–65.
 15. Jakobson R., Waugh L. The sound shape of languages. Bloomington, 1979. 308 p.
 16. Kovic V., Plunkett K., Westermann G. The shape of words in the brain // Cognition. 2010. V. 114. № 1. P. 19–28.
 17. Lockwood G., Hagoort P., Dingemans M. How iconicity helps people learn new words: neural correlates and individual differences in sound-symbolic bootstrapping // Collabra. 2016. V. 2 № 1. Is. 7. P. 1–15.
 18. Magnus M.A. Dictionary of English Sound. URL: <http://www.trismegistos.com> (дата обращения: 21.07.2017).
 19. Molholm S. et al. Multisensory auditory-visual interactions during early sensory processing in humans: a high-density electrical mapping study // Brain Research: Cognitive Brain Research. 2002. V. 14. № 1. P. 115–128.
 20. Norbert M. Seel ed. Theory of signal detection / Encyclopedia of the sciences and learning. Springer US. 2012. 3536 p.
 21. Oda H. An embodied semantic mechanism for mimetic words in Japanese. Ph.D. dissertation. Indiana University. Indiana, 2011. 656 p.
 22. Pavlovskaya I. Phonosemantic techniques for teaching pronunciation in a multilanguage classroom // Ахмановские чтения 2012: сб. материалов конф. 2013. С. 72–76.
 23. Perniss P., Vigliocco G. The bridge of iconicity: from a world of experience to the experience of language // Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. 2014. V. 369. Is. 1651. URL: <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/369/1651/20130300> (дата обращения 27.08.2017).
 24. PET Vocabulary List, UCLES, 2011. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/images/84669-pet-vocabulary-list.pdf> (дата обращения 06.08.2017).
 25. Pexman P.M. Meaning-based influences on visual word recognition // Visual Word

- Recognition / ed. J.S. Adelman. Hove: Psychology Press. 2012. V. 2. P. 24–43.
26. Ramachandran V., Hubbard E. M. Synaesthesia - A window into perception, thought and language // *J. of Consciousness Studies*. 2001. V. 8. № 12. P. 3-34.
27. Ratcliff R., Gomez P., McKoon G. M. A diffusion model account of the lexical decision task // *Psychological Review*. 2004. № 111. P. 159–182.
28. Revill K. P., Namy L. L., DeFife L. C., Nygaard L. C. Cross-linguistic sound symbolism and crossmodal correspondence: Evidence from fMRI and DTI // *Brain and Language* 2014. V. 128. № 1. P. 18–24.
29. Sadowski P. The Sound as an Echo to the Sense. The Iconicity of English gl-Words // *The Motivated Sign. Iconicity in Language and Literature 2*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2001. P. 69–88.

POSSIBLE COGNITIVE MECHANISMS OF IDENTIFYING VISUALLY PRESENTED SOUND-SYMBOLIC ENGLISH WORDS BY NATIVE RUSSIAN TRAINED BILINGUALS

L.O. Tkacheva, I.Yu. Pavlovskaya, Yu.G. Sedelkina, A.D. Nasledov

Sankt-Petersburg State University

The article describes the method and the results of the research of how Russian subjects with different level of English language proficiency recognize English sound-iconic, neutral, and non- words with the use of Lexical Decision tasks. Stimuli (20 sound-iconic words, 20 neutral words and 40 non-words) were presented visually in random order in a compressed time frame. The findings prove statistically significant delay in identification of sound-iconic words as compared to that of neutral words irrespective of the learners' level of English language proficiency. The results indicate the presence of two cognitive systems of processing the phonosemantic information displayed visually: abstract-symbolic and imagery-symbolic ones.

Keywords: *psycholinguistics, sound iconism, phonosemantics, English language, lexical decision, perception, verbal stimuli.*

Об авторах:

ТКАЧЕВА Любовь Олеговна – кандидат психологических наук, инженер лаборатории психофизиологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6, факультет психологии СПбГУ), e-mail: tkachewa.luba@gmail.com

ПАВЛОВСКАЯ Ирина Юрьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 11, филологический факультет), e-mail: pavlovskayairina2@gmail.com

СЕДЕЛКИНА Юлия Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 11, филологический факультет), e-mail: y.sedelkina@spbu.ru

НАСЛЕДОВ Андрей Дмитриевич – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогической психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, СПб, наб. Макарова, 6, факультет психологии СПбГУ), e-mail: andrey.nasledov@gmail.com

УЧИТЕЛЬ

УДК 378.011.31:017

О ПОДХОДАХ К ФОРМИРОВАНИЮ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В.П. Бездухов, О.М. Семенова

Самарский государственный социально-педагогический университет

Определены подходы к формированию такой направленности будущего учителя, как гуманистическая, на основе раскрытия содержания этого понятия; выявлены возможности ценностного и субъектно-ценностного подходов к формированию гуманистической направленности будущего учителя; показывается, что ценностный подход обладает большими возможностями в формировании такой направленности студента – будущего учителя, чем субъектно-ценностный подход.

***Ключевые слова:** учитель, гуманистическая направленность, содержание, ценность, воспитание, приобщение, ценностный подход, субъектно-ценностный подход.*

Национальные интересы современной России заключаются в духовном обновлении общества, сохранении традиционных ценностей и созидании базовых национальных ценностей «патриотизм», «социальная солидарность», «гражданственность», «семья» и других, содержание которых черпается из источников «нравственности и человечности, т.е. области общественных отношений, деятельности и сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать своё сознание, жизнь, саму систему общественных отношений. Традиционными источниками нравственности являются: «Россия, многонациональный народ Российской Федерации, гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество» [7, с. 18–19].

Весь ход социально-нравственного развития современного мира свидетельствует о необходимости духовного обновления общества. «Современный мир, – пишет И.А. Ильин, – идет навстречу духовному обновлению. Многие еще не видят этого: одни – потому, что не изжили своих старых заблуждений и продолжают считать их "последним словом" жизни и правды; другие – потому, что страдания и лишения нашей жизни слишком велики и поглощают у людей все их силы. Есть и такие, которые почувствовали необходимость духовного обновления, но не видят нового, верного пути и не знают, что начать... Но близится тот "день", когда духовное обновление начнется само собой и притом потому, что старые пути и направления окажутся исчерпавшимися, разочарование охватит души и человеческие лишения и страдания покажутся невыносимыми» [8, с. 290].

Осуществлять духовное обновление общества призван каждый человек, в том числе и учитель. Учитель как субъект культуры и морали, являя себя учащимся как нравственного человека, формируя гуманистическую направленность школьника, осуществляет такое обновление общества через педагогическую деятельность. Формировать такую направленность учащихся

способен учитель, который, реализуя гуманистические ценности во имя и ради нравственного развития школьников, предъявляя им образ человеческий, ориентирует тем самым на решение задачи «стать человеком». «Люди, – пишет А.Ю. Шеманов, – каждый раз в ходе своей истории являются людьми в том смысле, что оказываются перед "задачей" стать ими» [13, с. 203].

В современных условиях признается очевидным, что решение задачи стать и быть человеком выводит людей на осознание того, что гуманистические ценности являются той консолидирующей людей и государства силой, которая способна объединить их в борьбе с экстремизмом, терроризмом, насилием, рабством. С этой точки зрения представляющая теоретический и практический интерес для педагогической науки проблема формирования гуманистической направленности личности будущего учителя становится социально и нравственно значимой. Решение данной проблемы связано с определением подходов к формированию такой направленности будущего учителя. Прежде чем определить такие подходы, необходимо раскрыть содержание понятия «гуманистическая направленность учителя», которое (содержание) и предопределяет отбор соответствующих подходов.

В данной работе мы опираемся на изложенные нами ранее идеи о гуманистической направленности учителя как системе ценностных ориентаций, об образующих содержание такой направленности педагога гуманистических ценностях [4, с. 39–68], о нравственных ценностях в статусе гуманистических [5, с. 5–12].

Направленность личности учителя, во-первых, есть система его ценностных ориентаций, отражающая и определяющая главные и относительно постоянные отношения педагога к основным сферам материальной и духовной жизни общества, к людям и самому себе. Совокупность этих отношений, задаваемая ценностными ориентациями, образует адекватную этим ориентациям профессионально-педагогическую позицию, реализуемую в деятельности и общении; таким образом обеспечивается единство направленности деятельности и позиции. Это единство состоит и в том, что реализация деятельности есть и реализация позиции.

Во-вторых, показано, что ценности являются как системообразующим началом профессиональной деятельности учителя, так и определяющими содержания направленности учителя.

В-третьих, что содержание гуманистической направленности учителя образует гуманистические ценности, которые, став мотивом деятельности и общения, имея значимость и для него, и для школьника, реализуются в конкретный момент его деятельности и общения в рамках гуманистического подхода к личности ребенка.

В-четвертых, нравственные ценности автоматически не становятся гуманистическими. Различая ценности «для себя» и ценности «для другого», мы обосновали, что последние приобретают статус гуманистических. Слово «гуманистический» означает «направленный на человека», на ученика как ценность, как цель педагогической деятельности, то есть гуманистическими являются ценности ради другого, реализованные в деятельности и общении в рамках гуманистического подхода к личности школьника. Гуманистический

подход к личности школьника и создает те отношения, которые определяют гуманистическую направленность педагогической деятельности и общения учителя. Такая направленность педагога фиксирует гуманистические отношения между учителем и учащимися (взаимный переход ценностей «для себя» в ценности «для другого», подчиняющие себе другие виды отношений). В гуманистических отношениях находят свое выражение потребности и интересы учителя в деле воспитания гуманистически ориентированной личности школьника.

В-пятых, было обосновано, что содержание гуманистической направленности учителя образует такие ценности, которые фиксируют отношения между людьми, между человеком и обществом, требования к качествам человека; являются актуальными, значимыми как для общества, так и для отдельного человека – учителя; являются образцом, на соотнесении с которым учитель может, осуществляя свою деятельность, оценивать ее результаты по воспитанию гуманистически ориентированного учащегося. Такие ценности имеют статус нравственной нормы. В качестве таких образующих содержания гуманистической направленности учителя ценностей в статусе гуманистических выступают ценности-цели и ценности-средства [11, с. 208–209], общечеловеческие ценности [12, с. 9–10], ценности жизнедеятельности и ценности-добродетели [10, с. 43].

В соответствии с обоснованными выше теоретическими положениями о гуманистической направленности учителя мы определяем подходы к формированию такой направленности будущего учителя. Такие подходы должны обеспечивать реализацию ценностей во имя и ради развития другого как своего-другого, приобщение студентов к образующим содержания гуманистической направленности ценностям.

Таковыми подходами, как показывает анализ научной литературы, являются ценностный, ценностно-смысловой и субъектно-ценностный. Объединяющим данные подходы является термин «ценностный», т.е. «относящийся к ценностям». Заметим, что среди обозначенных подходов только ценностный был осмыслен в его использовании по прямому назначению, а именно в деле формирования гуманистической направленности будущего учителя [1, с. 96–114]. Другие подходы были осмыслены учеными в их использовании для формирования опыта нравственного поведения школьников [6, с. 83–103], этического сознания будущего учителя [3, с. 203–211].

В данной статье мы осмысливаем только ценностный и субъектно-ценностный подходы, выявляя их возможности в формировании гуманистической направленности будущего учителя.

Сущность ценностного подхода к формированию гуманистической направленности будущего учителя была раскрыта в исследовании А.В. Бездухова [1, с. 96–114].

А.В. Бездухов обосновал, что ценностный подход, во-первых, связан с реализацией ценностей, ценностного отношения субъекта к объекту. В формировании такого отношения, по мысли ученого, заключается сущность ценностного подхода к формированию гуманистической направленности деятельности как ориентации учителя на развитие и становление ребенка как

личности, индивида и субъекта деятельности. Во-вторых, ценностный подход направлен на развитие способностей студентов к пониманию, к осмыслению как наделению смыслом объекта, понятия и т.д. в аспекте их соотнесения с явлениями социально-нравственной жизни общества. В-третьих, направлен на развитие у будущего учителя целостной педагогической и моральной рефлексии, которая позволяет ему ценностно осмысливать свое отношение к ребенку, его деятельности и его отношение к совместной деятельности и взаимодействию. В-четвертых, выполняя функцию реализации ценностей во имя, во благо и ради ребенка, этот подход находит свое выражение в отношении учителя к ценности ученика и в межсубъектных отношениях.

Осмысление идей А.В. Бездухова о ценностном подходе к формированию гуманистической направленности будущего учителя показывает, что ученый не заостряет внимания на том, что этот подход связан с приобщением студентов, учащихся к ценностям. Для того чтобы будущий учитель освоил транслируемые преподавателем педагогического вуза ценности, просто реализации ценностей явно недостаточно. Реализация ценностей должна быть дополнена приобщением к ценностям, которые способны создавать перспективу личностного нравственного развития, эскиз «потребного будущего», к которому надо стремиться.

Приобщение будущего учителя к ценностям есть не что иное, как воспитание. Суть воспитания, как подчеркивает М.С. Каган, заключается «в приобщении воспитуемого к ценностям воспитателя. «Воспитание есть способ превращения ценностей социума в ценности личности, и оно может происходить только в процессе ее приобщения к ценностному сознанию других людей, которое и происходит <... > в ходе общения человека с человеком» [9, с. 176]. В процессе общения происходит слияние ценностного мира одного человека с ценностным миром другого человека, благодаря которому (слиянию) порождается общность таких миров, систем ценностей взаимодействующих людей.

Итак, ценностный подход выполняет функцию приобщения будущего учителя к ценностям социума. Будучи связанным с воспитанием как приобщением к ценностям, он обеспечивает превращение таких ценностей в ценности личности. Он выполняет конкретные функции. Выполняя функцию приобщения будущего учителя к ценностям, ценностный подход направлен на формирование гуманистической направленности будущего учителя, содержание которой образуют ценности. Воспитание не ограничивается приобщением к ценностям.

Обратимся к идеям субъектно-ценностного подхода, применяемого, как было отмечено выше, в деле формирования этического сознания будущего учителя как теоретического сознания, и выявим его возможности в формировании гуманистической направленности будущего учителя как системе ценностных ориентаций. Анализ научной литературы показывает, что назначение и сущность данного подхода к формированию этического сознания будущего учителя, структурными компонентами которого являются «знаниевая» его составляющая и этическое отношение, раскрыты А.В. Бездуховым [2, с. 203–211.]. Заметим, что ученый, раскрывая назначение и сущность данного подхода, соотносит его с ценностным подходом.

«Назначением субъектно-ценностного подхода к формированию этического сознания будущего учителя, – пишет А.В. Бездухов, – является развитие у него способности к рефлексивному ценностному целеполаганию, которое придает направленность моральной рефлексии студента, критерием которой являются принимающие значение ценностей существенные категории этики и золотое правило нравственности, используемые будущим учителем в качестве моральных ориентиров этико-педагогической деятельности. <...> Воспроизведение перехода "добра в себя и для себя" преподавателя в "добро в себе и для себя" студента и "добра в себе и для себя" студента в "добро в себе и для себя" преподавателя» [3, с. 209].

Осмысление назначения субъектно-ценностного подхода к формированию этического сознания будущего учителя, одним из компонентов которого (сознания) является «этическое отношение, "полюсами" которого являются "полюс" этической категории и "полюс" оценки» [2, с. 260], показывает, что данный подход сопрягается с ценностным подходом в части, относящейся к развитию способности будущего учителя к целостной педагогической и моральной рефлексии. Рефлексивное ценностное целеполагание, с нашей точки зрения, пронизывает все уровни целостной педагогической рефлексии: философско-этическая, теоретическая педагогическая и практическая педагогическая рефлексия. Критерием оценивания на философско-этическом уровне рефлексии являются обладающие значением ценностей категории этики, педагогической этики, а сам философско-этический уровень целостной педагогической рефлексии является критериальным для других ее уровней. Что касается воспроизведения учителем в своем этическом сознании «перехода "добра в себя и для себя" преподавателя в "добро в себе и для себя" студента и "добра в себе и для себя" студента в "добро в себе и для себя" преподавателя», то такой переход представляет собой не что иное, как переход ценностей «для себя» в ценности «для другого». Если субъектно-ценностный подход обеспечивает переход только ценности «добро одного человека» в ценность «добро другого человека», то ценностный подход – и других имеющих значение для преподавателя и студентов ценностей, то есть ценностей преподавателя в ценности студента и ценностей студента в ценности преподавателя. Другими словами, спектр ценностей, к которым приобщается студент в рамках реализации ценностного подхода к формированию гуманистической направленности его личности, значительно шире, чем у субъектно-ценностного подхода.

«Сущность субъектно-ценностного подхода к формированию этического сознания будущего учителя, – пишет А.В. Бездухов, – заключается в том, что он – в отличие от ценностного подхода – направлен на развитие способности студента к пониманию смысла освящающих выбор и принимающих значение ценностей существенных этических категорий, которые раскрывают различные стороны этического отношения и этического сознания; к пониманию того, что этические категории соответствуют содержанию адекватных им моральных ценностей» [3, с. 210].

Осмысление сущности субъектно-ценностного подхода к формированию этического сознания будущего учителя показывает, что он

совпадает с ценностным подходом к формированию гуманистической направленности будущего учителя в части, относящейся к соответствующему каждому из подходов отношению. Однако если ценностный подход, как это было обосновано А.В. Бездуховым, связан с реализацией ценностного отношения субъекта к объекту [1, с. 98], то субъектно-ценностный подход не связан с реализацией такого отношения. Он связан с реализацией этического отношения. Субъектно-ценностный подход обеспечивает понимание смысла принимающих значение ценностей сущностных этических категорий, которые раскрывают различные стороны этического отношения и этического сознания. Главное же заключается в том, что субъектно-ценностный подход не нацелен на приобщение студентов к ценностям. С этой точки зрения ценностный подход обладает большими возможностями в формировании гуманистической направленности будущего учителя. Однако и сбрасывать со счетов субъектно-ценностный подход не следует особенности в части, относящейся к «знаниевой составляющей» ценностного сознания. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности будущего учителя должен быть дополнен субъектно-ценностным подходом. Проблема дополнительности данных подходов к формированию гуманистической направленности будущего учителя – это проблема, которую следует ставить и решать.

Список литературы

1. Бездухов А.В. Педагогические условия формирования гуманистической направленности студента – будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Самара: СГПУ, 2000. 218 с.
2. Бездухов А.В. Структура этического сознания учителя // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». Вып. 4. 2013. № 26. С. 254–263.
2. Бездухов А.В. Сущность субъектно-ценностного подхода к формированию этического сознания будущего учителя // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. № 2 (34). С. 203–211.
3. Бездухов В.П. Гуманистическая направленность учителя. СПб.; Самара: СамГПУ, 1997. 172 с.
4. Бездухов В.П. Гуманистический подход к личности учащегося // Изв. РАО. 2015. № 2 (34). С. 5–12.
5. Гончарова Е.Н. Ценностно-смысловой подход к формированию опыта нравственного поведения школьников // Теоретические основы формирования опыта нравственного поведения школьников: монография / под общ. ред. В.П. Бездухова. Самара: ПГСГА, 2013. С. 83–103.
6. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 23 с.
7. Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 431 с.
8. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
9. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
10. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В.А. Ядова. Л.: Наука, 1979. 264 с.
11. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 174 с.
12. Шеманов А.Ю. Самоидентификация человека и культура. М.: Академический проект, 2007. 479 с.

ON APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER'S HUMANISTIC ORIENTATION

V.P. Bezdukhov, O.M. Semenova

Samara State University of Social Sciences and Education

On basis of revealing the content of the concept «teacher's humanistic orientation» the paper defines approaches to the development of such orientation of the future teacher. The authors reveal possibilities of the value and subject-value approaches to the development of the future teacher's humanistic orientation. They show that the value approach has more opportunities in developing such orientation of the student-the future teacher than the subject-value approach.

Keywords: *teacher, humanistic orientation, content, value, education, involvement, value approach, subject-value approach.*

Об авторах:

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

СЕМЕНОВА Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького 65/67), e-mail: semenova_olya@mail.ru

УДК 378.011.371 + 17

ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЭТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

А.В. Бездухов¹, И.А. Носков²

¹Самарский государственный социально-педагогический университет

²Самарский филиал ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»

Обосновывается возможность использования связанного с реализацией ценностей ценностного подхода к формированию этического мышления будущего учителя как теоретического; приводятся доказательства того, что категории педагогической этики, которыми мыслит, оперирует в своем этическом мышлении учитель, обладают значением ценностей; делается вывод о том, что приобщение будущего учителя к ценностям в рамках реализации ценностного подхода есть тем самым и развитие у него категориального аппарата этического мышления.

Ключевые слова: *учитель, формирование, этическое мышление, категория, функция, ценность, ориентир.*

Решение задачи формирования этического мышления будущего учителя не может ограничиваться исключительно потребностью общества в учителе, способном развивать у учащихся моральное мышление, над которым «надстраивается» этическое мышление педагога: он размышляет о том, как «добро в себе и для себя» [11, с. 336] представлено в нем самом и в учащемся, воспроизводит, как совместно с учащимися распространяет добро. Решение данной задачи обуславливается потребностью общества в учителе, способном осмысливать современную социально-нравственную ситуацию, названную А. Макинтайром ситуацией «после добродетели» [14], преодолевать такую ситуацию с учащимися, возвращая тем самым человека в лоно морали.

В современной социально-нравственной ситуации требуется решать не только экономические, политические проблемы, но и вопросы нравственного благополучия людей, морального согласия, снятия морального напряжения между людьми. Одним из препятствий на пути снятия морального напряжения между людьми является порождаемый ценностным нигилизмом, аморализмом моральный конфликт между людьми, между человеком и обществом, неразрешение которого ведет к моральному одиночеству.

В состоянии морального одиночества человеку далеко не всегда удается разрешить моральный конфликт. Такой конфликт, как указывает Д.А. Пинский, «открывает сущность человека, в первую очередь – его нравственные основания. Такова его положительная сторона. Главный же минус (оборотная сторона плюса) – это феномен так называемого "морального крещендо". Само по себе понятие "крещендо" означает прогрессию, нарастание, в морали же это – прогрессия негативности, когда после акта выбора моральной нормы, то есть после нарушения одной из норм, возникает соблазн нарушить и остальные. Нарушив эту моральную норму, нарушают вслед за этим и другие. Это входит в правило: возникает "моральное

крещендо", приводящее к аморализму и радикальному нигилизму» [17, с. 62].

Неисполнение человеком нравственных правил, несоблюдение принятых в обществе, в профессиональной группе норм морали приводит к соблазну не выполнять эти правила, не следовать этим нормам в дальнейшем. Это свидетельствует о неосознании того, что нормы морали регулируют поступки и действия, отношение к другому человеку, отношения между людьми, о непонимании того, что ценности находятся в основаниях норм морали, нравственных правил, в которых, как подчеркивает Я.А. Мильнер-Иринин, «человек "воспитывает" себя» [15, с. 285]. По мысли ученого, главное состоит в том, что «воспитание своей души в этих правилах представляется необходимым условием для нравственного образования духа» [15, с. 285].

А. Макинтайр в результате осмысления современного состояния морали в обществе приходит к выводу, что современная этика в силу утраты связи с аристотелевской моральной традицией добродетели оказалась в кризисе, одной из причин которого является утрата. «Добродетель, – пишет Аристотель, – это способность поступать наилучшим образом [во всем], что касается удовольствий и страданий, а порочность – это ее противоположность» [2, с. 82].

Ученый в результате осмысления идей Аристотеля о том, что добродетель не является врожденной, а обретается человеком, указывает, что «добродетель есть приобретенное человеческое качество, обладание и проявление которым позволяет нам достичь тех благ, которые являются внутренними по отношению к практике и отсутствие которых эффективно препятствует достижению любых таких благ» [14, с. 260].

На педагогическом уровне ситуация «после добродетели» преодолевается в процессе воспитания нравственных качеств или добродетелей учащихся в процессе их включения в многообразные отношения, в том числе и в нравственные. Воспитание добродетелей учащихся, включение их в нравственные отношения – это и есть путь возвращения блага в лоно морали, а следовательно, и условие жизни сообщества. (Педагогические аспекты преодоления ситуации «после добродетели» рассмотрены в нашей статье «Педагогические аспекты преодоления ситуации "после добродетели"» [5]). Включение учащихся в такие отношения требует от учителя развитого этического мышления как теоретического.

Решение задачи формирования этического мышления будущего учителя требует отобрать подходы к его формированию. Одним из таких подходов, с нашей точки зрения, является ценностный подход. Сущность данного подхода была обоснована нами ранее в исследовании, посвященном проблеме формирования гуманистической направленности будущего учителя [6, с. 96–114], ряд идей о ценностном подходе были конкретизированы в совместной с В.П. Бездуховым монографии «Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя» [7, с. 95–108].

Заметим, что, обосновывая в совместной с В.П. Бездуховым работе, что ценностный подход к формированию гуманистической направленности студентов нацелен на раскрытие смысла объекта, понятий, на развитие у будущего учителя педагогической, моральной рефлексии, позволяющей ему

осмысливать по критерию ценностей свое отношение к ребенку, его деятельности и его отношение к совместной деятельности и взаимодействию; что сущность ценностного подхода заключается в его направленности на понимание студентами смыслов значений, на развитие способности студентов к осмыслению как надделению смыслом [7, с. 100–106], мы не задавались вопросом: «Возможно ли использовать ценностный подход к формированию этического мышления будущего учителя как теоретического мышления?». Суть вопроса состоит в том, что, если этот подход связан раскрытием смысла значений, то есть ценностей, с развитием у студентов способности к моральной рефлексии, то учитель в своем этическом мышлении как теоретическом, как это было обосновано в нашей работе «Этическое сознание учителя как теоретическое» [8], а также в совместной статье «Этическое мышление учителя» [4], оперирует в своем этическом мышлении категориями этики, педагогической этики. «Этическое мышление учителя, “возвышаясь” над моральным сознанием как практическим сознанием, анализирует, осмысливает его. Этическое сознание учителя, который рефлексировал относительно комплементарных нравственных отношений, надстраивается над нравственным сознанием учащегося и одновременно является осознанием надстраивания. <...> Этическое мышление учителя как теоретическое мышление исследует свои основания – категории этики, являющиеся средством мысленного воспроизведения, заключенного в педагогической, этической ситуации, ситуации морального выбора сущего с позиции должного. Учитель в своем этическом мышлении оперирует категориями этики, а не понятиями морали. Понятиями морали учитель оперирует в моральном мышлении как практическом мышлении» [4, с. 126].

Нет ли противоречия в том, что, если при реализации ценностного подхода преподаватель педагогического вуза, учитель «работает» с ценностями, то в этическом мышлении оперирует категориями этики, педагогической этики? Никакого противоречия нет, несмотря на то что преподаватель, учитель мыслят не ценностями, а категориями. Поясним, почему возможно использовать ценностный подход к формированию этического мышления будущего учителя как теоретического мышления.

Важно отметить, что категории как научные понятия, согласно Л.М. Архангельскому и Т. Джафарли, «отражают объективно сущее, выступающее в конкретных условиях как необходимое, закономерное. <...> Дескриптивность этических категорий фиксирует сущее, а их оценочный и нормативный характер отражает отношение к сущему с позиции должного. <...> Сущее и должное находятся в сложной диалектической связи. Должное не есть априори постулируемая модель возможного поведения, оно – результат, следствие развития существующих общественных отношений» [3, с. 166–167].

Осмысление идей ученых о сущности дескриптивности этических категорий позволяет сделать вывод, во-первых, о том, что фиксирование с помощью категорий этики сущего, заключенного в ситуации, и его отражение с позиции должного связано с пониманием и сущего, и должного, которое ждет своего осуществления. Во-вторых, категории этики выполняют оценочную функцию, суть которой, с нашей точки зрения, заключается в том,

что учитель осуществляет, например, оценивание педагогической ситуации на основе знания о категориях этики. В-третьих, с помощью категорий этики, педагогической этики, учитель осуществляет категоризацию этической ситуации, ситуации морального выбора. Сущность категоризации этической ситуации, ситуации морального выбора, как это было обосновано нами ранее, «заключается в их описании как сущего в терминах этики как научных категориях. Категоризация ситуации есть отражение этическим сознанием учителя сущего, заключенного в содержании ситуации и описываемого категориями этики» [9, с. 64]. Категоризация этической ситуации, ситуации морального выбора осуществляется педагогом не как теоретиком, а как практиком, владеющим категориальным языком этики.

Следует отметить, что категории этики, «обслуживая» эти ситуации, описывают сущее ситуации и обеспечивают осуществление учителем этических рационализаций относительно содержания ситуации.

Сущее, как отмечалось нами ранее, «становится понятным, видимым только в содержании ситуации. Этическое сознание учителя в данном случае "видит" сущее с позиции должного, "обращает внимание" на это сущее, выбирает категории этики, педагогической этики, с помощью которых описывается сущее с позиции должного, и мыслит учитель в данном случае категориями этики, а не понятиями морали. Только вслед за категоризацией ситуации учитель решает этическую ситуацию» [9, с. 64].

Мы обосновали ранее и то, что «категоризация ситуации – это не ее оценивание, осуществляемое с помощью понятий морали и требующее нормативно-оценочного описания, выражения оценочного суждения и следующего за ним оценочного отношения. Оценивание осуществляется на основе знания о понятиях морали, рассматриваемых в собственно моральном, нормативно-оценочном смысле, а значит, понуждающих учителя к конкретным поступкам» [9, с. 64]. Заметим, что оценивание осуществляется и по критерию ценности на основе знания о ней.

Указания на то, что оценивание осуществляется по критерию ценностей на основе знания о ней явно недостаточно для понимания того, почему возможен ценностный подход к формированию этического мышления будущего учителя как теоретического, который связан с приобщением к ценностям, с их реализацией, с наделением смыслом ценностей и т.д.

Мы действительно приобщаем студентов к ценностям, значением которых обладают категории этики. Подтверждения тому, что этические категории обладают значением ценностей, мы находим у Л.М. Архангельского и Т. Джафарли, Т.В. Мишаткиной. Так, Л.М. Архангельский и Т. Джафарли подчеркивают, что «существенной характеристикой добра и зла, долга, совести, достоинства и т.д. является то, что они обладают значением важнейших моральных ценностей. Принимая определенную систему моральных ценностей, люди используют категории этики как ориентиры субъективной деятельности в мире социальных отношений» [3, с. 155]. Читаем далее: «этические категории правомерно рассматривать в общем ряду моральных ценностей, поскольку их ценностные характеристики не противоречат их статусу узловых научных понятий» [3, с. 157].

Т.В. Мишаткина, акцентируя внимание на том, что особое место в системе моральных ценностей занимают такие феномены, как Добро и Зло, Свобода и Ответственность, Долг и Совесть и т.д., пишет, что они по праву могут быть отнесены к высшим моральным ценностям. Сущность любого явления обозначается определенными категориями, которые соответствуют и отражают особенности и содержание высших моральных ценностей [16, с. 137].

Указание учеными на то, что категории этики обладают значением ценностей, не означает, что они являются ценностями в собственном смысле этого слова. В этой связи важной представляется мысль А.Г. Харчева о том, что «моральные ценности не тождественны научным ценностям, а категории этики относятся к числу последних» [19, с. 76]. Следует иметь в виду, что «состав теоретического уровня научной этики содержит ценности» [12, с. 305]. Соглашаясь с В.А. Канке в том, что ценности входят в состав теоретического уровня этики, заметим, что речь идет не о ценностях в собственном смысле этого слова. Речь идет о выработанной этической наукой научном знании о ценностях, значением которых обладают соответствующие им категории этики. Ценности и соответствующие им этические категории не тождественны.

Анализ научной литературы показывает, что ценности выполняют ценностно-регулятивную функцию. «Возникнув, этические категории, – пишет В.П. Кобляков, – в свою очередь, сами становятся фактом морального сознания, выполняя ценностно-регулятивные функции. Об этическом сознании поэтому можно говорить как о "категориальной морали", "морали в категориальном выражении". <...> Этические категории также отражают бытие нравственных отношений – не только актуальное, но и потенциальное, не только действительное, но и возможное, желательное» [13, с. 140].

Развивая мысль В.П. Коблякова об отражении этическими категориями бытия нравственных отношений, скажем, что, как потенциальное, этические категории есть ориентиры деятельности, форму которых они как обладающие значением ценностей принимают. С этой точки зрения ценностный подход как реализация ценностей во имя, во благо и ради студента выполняет функцию задания ориентиров деятельности будущего учителя, какими и являются ценности, значением которых обладают категории этики, педагогической этики, которые, как было отмечено выше, соответствуют и отражают особенности и содержание ценностей.

Как возможное, желательное, этические категории, описывая сущее, предвосхищают «потребное будущее». «Из сущего в возможности, – пишет Аристотель, – всегда возникает сущее в действительности через сущее в действительности: например, человек – из человека, образованный – через образованного, причем всегда есть нечто первое, что приводит в движение, а это движущее уже существует в действительности» [1, с. 245], которая по сущности «первое возможности, а также, как мы сказали, по времени одна действительность всегда предшествует другой вплоть до деятельности постоянно и первично движущегося» [1, с. 247].

«Потребное будущее» как моральное описывается категориями этики, которые обладают значением ценностей, с реализацией которых и связан ценностный подход.

Чтобы намерения учителя по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося превратились из «сущего в возможности» в «сущее в действительности» необходимо движение, направление ему указывают принятые обществом, учителем социально-нравственные ориентиры, в качестве которых и выступают обладающие значением ценностей категории этики, с помощью которых описывается потенциальное, возможное. Потенциальное, возможное описывается с помощью обладающих значением ценностей категорий этики, педагогической этики. Мысль о том, что потенциальное, возможное описывается ценностями, вписывается в идею Б.С. Братуся о том, что ценности создают образ, эскиз будущего, перспективу развития личности [10, с. 31]. Словом «ценности» описывают потенциальное, возможное. О потенциальном, возможном учитель размышляет в своем этическом мышлении категориями этики, педагогической этики, которые соответствуют «своим» ценностям, с реализацией которых и связан ценностный подход к формированию этического мышления будущего учителя.

Приобщая будущего учителя к ценностям в рамках реализации ценностного подхода, мы тем самым развиваем у него категориальный аппарат этического мышления будущего учителя.

Список литературы

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1983. 350 с.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 830 с.
4. Архангельский Л.М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 152–178.
5. Бездухов А.В., Носков И.А. Этическое мышление учителя // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». Вып. 1. 2013. № 11. С. 125–130.
6. Бездухов А.В. Педагогические аспекты преодоления ситуации «после добродетели» // Модернизация российского образования: проблемы и перспективы: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. Краснодар: АНО «ЦСПИ "Премьер"», 2013. С. 3–8.
7. Бездухов А.В. Педагогические условия формирования гуманистической направленности студента – будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Самара: СГПУ, 2000. 218 с.
8. Бездухов А.В., Бездухов В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя: монография. Самара: СГПУ, 2000. 185 с.
9. Бездухов А.В. Этическое сознание учителя как теоретическое сознание // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: материалы междунар. науч.-практ. конф. М.: Планета, 2013. С. 8–16.
10. Бездухов А.В. Сущность различий между этическим и моральным, нравственным сознанием учителя // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 4. С. 56–66.
11. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с.
12. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 4 т. Т. 3: Философия духа. М.: Мысль, 1977. 471 с.
13. Канке В.А. Этика ответственности. Теория морали будущего. М.: Логос, 2003. 352 с.

14. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
15. Макинтайр А. После добродетели: исследование теории морали. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 384 с.
16. Мильнер-Иринин Я.А. Этика, или Принципы истинной человечности. М.: Наука, 1999. 520 с.
17. Мишаткина Т.В. Высшие моральные ценности и стратегия «правильной жизни» // Этика: учеб. пособие / под ред. Т.В. Мишаткиной, Я.С. Яскевич. Минск: Новое знание, 2002. С. 129–264.
18. Пинский Д.А. Что, как и зачем мы выбираем // Этическая мозаика: Опыт нетрадиционной интерпретации этики / под ред. И.Л. Зеленковой. Минск: ООО «Мэджик Бук», 2001. С. 44–62.
19. Харчев А.Г. Этика и мораль // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 69–91.

THE VALUE APPROACH TO THE FORMATION OF THE ETHIC THINKING OF THE FUTURE TEACHER

A.V. Bezdukhov¹, I.A. Noskov²

¹Samara State Socio-pedagogical University GBAO

²Samara Branch of VPO «Moscow City Pedagogical University»

The author substantiates the possibility of using the value approach connected with the realization of values to the formation of the ethical thinking of the future teacher as a theoretical one; evidence is provided that the categories of pedagogical ethics that the teacher thinks and operates in his ethical thinking have the value of values; the conclusion is made that the introduction of the future teacher to values within the framework of the value approach is also the development of his categorical apparatus of ethical thinking.

Keywords: *teacher, formation, ethical thinking, category, function, value, reference point.*

Сведения об авторах:

БЕЗДУХОВ Артем Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», e-mail: bezdukov@mail.ru

НОСКОВ Игорь Александрович – доктор педагогических наук, профессор, Самарский филиал ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: igor-noskov@yandex.ru

УДК 378:159.928.235

ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ»

О.В. Ненашева

Самарский государственный социально-педагогический университет

Обосновывается актуальность проблемы формирования морального мышления учителя. Раскрываются возможности таких разделов учебной дисциплины «Психология», как «Общая психология», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Социальная психология» в формировании морального мышления студентов – будущих учителей. Приводится тематика занятий, на которых происходит овладение студентами знаниями о понятиях морали, обладающих значением ценностей, умениями, являющимися базой морального мышления учителя. Обосновывается эффективность использования на занятиях по психологии таких методов формирования морального мышления будущих учителей, как «информация – наведение на идею», «информация-обоснование», «информация-размышление», работа с книгой, эвристическая беседа, ролевая игра.

***Ключевые слова:** учитель, будущий учитель, мораль, мышление, моральное мышление, ценность, учебная дисциплина, психология, формирование, метод.*

Среди требований, предъявляемых современным обществом к личности учителя, особое место занимает требование «Быть нравственным!». Если сам учитель не обладает моральными устоями, не является человеком нравственным, то и воспитание нравственного учащегося будет весьма затруднительно. Тем самым актуальной представляется стоящая перед педагогическим вузом задача формирования морального мышления студента. Решение данной задачи позволяет не только подготовить будущего учителя к воспитанию нравственного, добродетельного учащегося, но и формировать нравственные основы личности самого студента.

Обращение к научной литературе, посвященной проблеме профессионального педагогического мышления, показало, что среди работ, посвященных как педагогическому мышлению учителя в целом (Д.В. Вилькеев, С.И. Гильманшина [3; 4], М.М. Кашапов, Е.В. Шубина [6; 7; 8], А.А. Орлов [16; 17], Е.К. Осипова [18] и др.), так и отдельным его сторонам (методическое мышление – Г.И. Саранцев [19], Т.С. Табаченко [21] и др.; продуктивное мышление – М.Н. Гольдина [5] и др.; критическое мышление – А.Л. Мирзагитова [13], О.М. Семенова и др. [20] и др.; этическое мышление – А.В. Бездухов, И.А. Носков [2]), моральные, нравственные аспекты мышления педагога затрагиваются в работах А.А. Орлова, А.В. Бездухова и И.А. Носкова.

В процессе исследовательских поисков мы установили, что содержание процесса формирования морального мышления будущего учителя должно задаваться с учетом содержания понятия «моральное мышление учителя» и обуславливаться знанием об объекте такого мышления, которым является, как это установлено нами, создаваемое моральной деятельностью пространство

морали, которое есть отношения между учителем и учащимися и в котором собственно педагогическая деятельность учителя направлена на организацию моральной деятельности учащихся, развитие внутреннего нравственного мира школьника.

Такое содержание реализуется в рамках направлений деятельности преподавателя с помощью адекватных каждому направлению методов формирования морального мышления, используемых как в процессе обучения студентов в вузе, так и в период педагогической практики, а также с помощью различного сочетания методов. Формирование морального мышления студентов, осуществляемое в процессе овладения ими содержанием образования на уровне учебных дисциплин «Философия», «Психология», «Педагогика», «Практический курс иностранного языка» и в период педагогической практики, становится успешным тогда, когда: а) на уровне данных дисциплин выделены такие темы и такой учебный (научный) материал в содержании тем, в котором заключено знание о понятиях морали, освоение которого студентами обеспечивает расширение категориальных рамок их морального мышления; б) формирование умений осуществляется в единстве с освоением знаний, являющихся условием педагогической деятельности как моральной; в) студенты, решая педагогические задачи как нравственные, читая тексты, ситуации как тексты, снимая проблемность этической ситуации, осуществляя моральный выбор, «расшифровывают» закодированное в их содержании знание о явлениях морали, в которых заключены нравственные императивы; осуществляя в уме нормативно-оценочные процедуры в аспекте создания пространства морали как отношений между ними и учащимися, руководства моральной деятельностью учащихся, определяют «место встречи» с учащимися, в котором находит свое внешнее выражение нацеленность учителя на учащихся и учащихся на учителя.

В данной статье мы остановимся на возможностях учебной дисциплины «Психология» в формировании морального мышления студента – будущего учителя. Отметим, что каждый из изучаемых в рамках данной дисциплины разделов обладает определенным потенциалом в формировании морального мышления будущих учителей.

Раздел «Общая психология» вводит студента в мир человеческой психики, знакомит с научным пониманием этого мира. В процессе изучения этого раздела будущие учителя знакомятся с основными категориями психологии, психическими процессами, психическими состояниями, психическими свойствами личности. Среди психических процессов в контексте решения задач исследования особое значение имеет мышление.

На лекционном занятии по теме «Психология мышления», проводимом в форме проблемной лекции, преподаватель, дав определение понятия «мышление», показывает отличие мышления от других психических процессов. Студентам сообщается, что мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы. Далее преподаватель знакомит будущих учителей с различными типологиями мышления. В частности это наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление; дискурсивное и интуитивное мышление; продуктивное и репродуктивное мышление; эмпирическое и

теоретическое мышление. Преподаватель обращает внимание студентов на тот факт, что данные типологии не исчерпывают всего многообразия типов мышления, и дает возможность подумать о том, какие еще могут быть типы мышления. Предлагая студентам наводящие вопросы (метод эвристической беседы), преподаватель подводит будущих учителей к мысли, что наряду с представленными типологиями можно говорить о таких типах мышления, как моральное, этическое и т.д. (реализация метода «информация – наведение на идею».)

На семинарском занятии по этой теме перед студентами ставится вопрос: «К какой типологии мышления следует отнести моральное и этическое мышление?». Задавая этот вопрос, преподаватель обращает внимание студентов на различия между теоретическим и практическим мышлением. В помощь студентам рекомендована книга С.В. Маланова «Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности» [12]. Опыт показывает, что студенты затрудняются ответить на обозначенный выше вопрос. Путем наводящих вопросов преподаватель подводит студентов к мысли о том, что моральное мышление входит в типологию мышления по способу познания и обобщения предметов и явлений окружающего мира тогда, когда рассматривается как практическое мышление.

На семинарском занятии по теме «Психология мотивов человека» студенты знакомятся с казуальной атрибуцией, представляющей собой мотивированный процесс когнитивного плана, направленный на осмысление полученной информации о поведении человека, на выяснение причин тех или иных его поступков, а главное – на развитие у человека способности предсказывать их; уясняют, что казуальная атрибуция связана с регуляцией человеческих отношений и включает объяснение, оправдание или осуждение поступков людей [15, с. 484].

В процессе беседы студенты приходят к пониманию того, что если человек знает причину поступка другого человека, то он не просто может его объяснить, но и предсказать другие его поступки, что очень важно в общении и взаимодействии людей в целом и учителя и ученика в особенности.

Помимо упомянутых, важными в контексте формирования морального мышления будущего учителя (в рамках раздела «Общая психология») являются такие темы, как «Сознание человека», «Деятельностный подход и общепсихологическая теория деятельности», «Отношения личности», «Психология речи и общения», «Основные особенности поведения человека».

Следует отметить, что в процессе лекции на тему «Деятельностный подход и общепсихологическая теория деятельности» преподаватель раскрывает иерархическую уровневую структуру предметной деятельности человека (А.Н. Леонтьев), психологические особенности деятельности учителя (Ю.Н. Кулюткин) и, опираясь на идею А.Н. Леонтьева о том, что «вне отношений человеческая деятельность вообще не существует» [11, с. 141–142], комментирует, что для педагогики важен социопрактический срез деятельности, который, как подчеркивает В.В. Краевский, учитывается психологией, но непосредственно не входит в ее предмет [9, с. 100]. Не ограниваясь такими комментариями, преподаватель предлагает студентам, исходя из предложенного им философского понимания деятельности как

«специфически человеческого отношения человека к миру» [22, с. 349], соотнести философское понимание деятельности с «пониманием деятельности как системы отношений, в ней возникающих» [9, с. 101].

После введения студентов в проблему типологии деятельности преподаватель комментирует, что каждый вид деятельности фиксирует адекватные ей отношения. Затем предлагает студентам ответить на вопросы: «Какие отношения фиксирует моральная деятельность?», «Какое мышление сопровождает моральную деятельность?».

Раздел «Возрастная психология» представляет интерес в контексте решения проблемы формирования морального мышления студентов тем, что позволяет им ознакомиться с возрастными особенностями человека: дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст, юность. Внутренний нравственный мир учащегося, который учитель воспринимает и интерпретирует сквозь призму понятий морали, имеет свои особенности в каждом возрасте. Кроме того, и реализация в практической деятельности умений, являющихся базой морального мышления учителя, требует учета возраста учащихся.

На занятиях в рамках данного раздела прежде всего осуществляется формирование умения осуществлять перенос теоретического знания в практику: знание о возрастных характеристиках, полученное на лекционных и семинарских занятиях с помощью таких методов, как «информация – наведение на идею», «информация-обоснование», «информация-размышление», работа с текстом, используется на семинарских занятиях, когда, например, в ходе ролевой игры студентам предлагается показать, каким образом одна и та же нравственная проблема по-разному проявляется в разном возрасте и, соответственно, различным образом может быть решена. Главное, на чем акцентируется внимание, – это то, что решение нравственных проблем учащегося является одним из условий создания пространства отношений между учителем и учащимися, развития ценностных ориентаций, образующих содержание нравственной направленности деятельности учителя.

Понятия морали, сквозь призму которых учитель воспринимает возникающие в образовательном процессе нравственные проблемы, этические ситуации, естественно, идентичны для всех возрастов (смотреть сквозь добро надо и на младшего школьника, и на старшеклассника), однако значение тех или иных понятий для того или иного периода жизни возрастает. В связи с этим на одном из семинарских занятий в рамках данного раздела (тема «Характеристика общения школьников разного возраста») студентам дается список понятий морали (взаимопонимание, добро, долг, достоинство и т.д.) и предлагается, опираясь на знание о возрастных особенностях детей, показать, какие понятия морали позволяют учителю эффективно решать проблемы, возникающие в общении детей, например, подросткового возраста.

Студенты справились с таким заданием: отталкиваясь от положений о том, что, как подчеркивает А.В. Мудрик, эмоционально-смысловой доминантой общения подросткового типа является сам подросток как субъект деятельности, что содержание и характер общения подростка определяется решением проблем, связанных с собственным становлением подростка и его проявлением как субъекта жизнедеятельности [14, с. 159], будущие учителя

доказали, что решение нравственных проблем подростков эффективнее, если рассматривать их сквозь призму достоинства.

Важными в контексте формирования морального мышления будущего учителя в рамках раздела «Педагогическая психология» являются такие темы, как «Психология личности учителя», «Проблемы профессионально-психологической компетенции и профессионально-личностного роста», «Учитель как субъект педагогической деятельности», «Стили педагогической деятельности».

На семинарском занятии в рамках темы «Стили педагогической деятельности» студенты получают задание: на конкретных примерах из художественных текстов показать, каким образом в рамках того или иного стиля педагогической деятельности происходит восприятие учителем нравственных проблем, внутреннего нравственного мира учащегося и сквозь призму каких понятий морали это восприятие происходит.

Примеры, представленные студентами, стали материалом для диалога на семинарском занятии. Студенты обратили внимание на то, что каждый педагог в рамках одного из общепринятых стилей педагогической деятельности (авторитарный, демократический, попустительский) создает свой собственный стиль, и создается этот стиль в том числе и с помощью тех явлений морали, которые становятся главными для педагога при осуществлении им его деятельности. Так, например, для капитана Фофанова (герой повести А.И. Куприна «Юнкера») таким явлением является правда: он «ненавидит малейший оттенок лжи и требует от провинившегося юнкера мгновенного и точного признания» [10, с. 121].

Обратили будущие учителя внимание и на то, что наиболее ярко стиль педагогической деятельности проявляется в конкретных этических ситуациях. Студенты вычленили подобные ситуации в таких произведениях, как «Человек в футляре» (А.П. Чехов), «Уроки французского» (В. Распутин), «Доживем до понедельника» (Г. Полонский), «Наш общий друг» (Ч. Диккенс), «Ночь после выпуска» (В. Тендряков) и др. Главное же заключается в том, что они пытались соотносить такие ситуации с понятиями морали. Вычленив в каждой конкретной ситуации явления морали, лежащие в основании поступков того или иного героя, студенты доказывали правоту своих взглядов на ситуацию.

При раскрытии содержания темы «Психология личности учителя» преподаватель знакомит студентов с педагогическими способностями, а также с умениями, являющимися базой морального мышления учителя, и предлагает им показать, каким образом наличие у учителя той или иной способности делает возможным реализацию им в своей деятельности того или иного умения. Такое задание предстало перед студентами как теоретическая задача, требующая выявления общего и различного у сравниваемых явлений и конкретизации этого общего. Студенты справились с заданием, указав, например, что учитель, способный вызывать у ребенка благородные чувства, желание и стремление становиться лучше, делать людям добро, добиваться высоких нравственных целей, обладает умением воспроизводить «потребное будущее» как условие жизни сообщества. В качестве общего, объединяющего способность и умение, выступает понятие «добро», так как именно добро – основное условие жизни сообщества.

Среди тем раздела «Социальная психология» наиболее интересны в контексте нашего исследования следующие: «Проблема соотношения личности и социума», «Межличностные отношения», «Конфликты, их источники, сценарии развития, способы преодоления».

На лекционном занятии по теме «Межличностные отношения» преподаватель, знакомя студентов с межличностными отношениями как системой установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов, через которые или с помощью которых люди воспринимают и оценивают друг друга, раскрывает перед студентами особенности межличностных отношений, объективно проявляющихся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения. При этом преподаватель подчеркивает роль явлений морали, фиксируемых с помощью адекватных им понятий, в реализации людьми межличностных отношений, подводя будущих учителей к мысли о том, что представления человека о добре, долге, справедливости, чести и т.д. непосредственно влияют на то, как он строит отношения с другими людьми. Акцентируя внимание на эмоциональной составляющей межличностных отношений, преподаватель говорит о том, что в зависимости от чувств по отношению друг к другу людей можно разделить на три группы: 1) ориентированные к людям (навстречу им); 2) ориентированные от людей; 3) ориентированные против людей. В качестве задания к семинарскому занятию студентам предлагается подробно ознакомиться с характеристиками этих групп.

На семинарском занятии проводится ролевая игра. Студенты делятся на две группы – «ученики» и «учителя». Преподаватель предлагает «ученикам» по одной карточке из двух наборов. В одной карточке дается конкретная ситуация, возникающая в процессе взаимодействия учителя и ученика (ученик не готов к уроку; ученик отвлекается на уроке; ученик не подчиняется требованию и т.д.), в другой карточке тип межличностных отношений, которые реализует «ученик». «Учителям» дается распечатка со всеми ситуациями, которые даны ученикам. Студентам дается несколько минут на подготовку («ученики» готовятся к исполнению роли; «учителя» продумывают способы решения ситуаций). Затем один из «учеников» и один из «учителей» выходят к доске. «Ученик» начинает проигрывать данную ему роль, придерживаясь заданного типа отношений. Задача «учителя»: определив этот тип, разрешить ситуацию (реализация задачного подхода). Группа оценивает, удалось ли «учителю» справиться с ситуацией, и высказывается относительно того, на какие явления морали, по мнению группы, опирался «учитель» в данной ситуации. Иными словами, студенты осуществляют категоризацию этической ситуации (одно из умений, являющееся базой морального мышления учителя).

В рамках вышеобозначенной темы студенты также знакомятся с направленностью личности – на себя, на общение и на дело. Студентам самостоятельно при подготовке к семинарскому занятию предлагается выявить направленность своей личности, опираясь на методику Б. Басса «Определение направленности личности» (ориентационная анкета) [1, с. 435–440].

Итак, выделение на уровне учебной дисциплины «Психология» таких тем и такого учебного (научного) материала в содержании тем, в котором

содержится знание о понятиях морали, обладающих значением ценностей, а также осуществление формирования умений, являющихся базой морального мышления учителя, в зависимости от осваиваемого студентом знания, делает успешным процесс формирования морального мышления студентов – будущих учителей.

Список литературы

1. Басс Б. Определение направленности личности (ориентационная анкета) // Е.И. Рогов. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. М.: ВЛАДОС, 1998. С. 435–440.
2. Бездухов А.В., Носков И.А. Этическое мышление учителя // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2016. № 4. С. 125–130.
3. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов: учеб. пособие. Казань, 1992. 108 с.
4. Гильманшина С.И., Вилькеев Д.В. Профессиональное мышление учителя: научно-педагогический аспект // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 67–75.
5. Гольдина М.Н. Формирование продуктивного педагогического мышления студента – будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2003. 205 с.
6. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.: Алетейя, 2000. 463 с.
7. Кашапов М.М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления // Вестн. Рос. гум. науч. фонда. 2001. № 1. С. 121–131.
8. Кашапов М.М., Шубина Е.В. Структурно-уровневая модель профессионального мышления педагога // Alma mater (Вестн. высшей школы). 2012. № 3. С. 47–51.
9. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара: СГПИ, 1994. 165 с.
10. Куприн А.И. Сочинения: в 2 т. М.: Художественная литература, 1981. Т. 1: Повести, рассказы, 1981. 351 с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психологические произведения: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. С. 94–231.
12. Маланов С.В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 480 с.
13. Мирзагитова А.Л. К вопросу формирования критического мышления у будущих учителей истории // Казан. пед. журн. 2015. № 4–1 (111). С. 87–90.
14. Мудрик А.В. Психология и воспитание. М.: МПСИ, 2006. 472 с.
15. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. М.: ВЛАДОС, 2000. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.
16. Орлов А.А. Аксиологическая направленность профессионального мышления учителя // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2014. № 1 (9). С. 5–20.
17. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность: монография. Тула: ТГПУ, 2006. 228 с.
18. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя // Вопр. психол. 1987. № 5. С. 144–146.
19. Саранцев Г.И. Учителю – современное методическое мышление // Наука и школа. 2014. № 2. С. 12–16.
20. Семенова О.М. Личностно ориентированный и проблемно-диалогический подходы к формированию критического мышления будущего учителя // Поволжский пед. вестн. 2013. № 1. С. 125–129.
21. Табаченко Т.С. Формирование методического мышления будущих учителей

- русского языка // Образование и наука. 2014. № 3 (112). С. 138–157.
22. Швырев В.С. Деятельностный подход к пониманию «феномен человека» (Попытка современного осмысления) // Наука глазами гуманитария. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С. 345–383.

FORMATION OF MORAL THINKING FUTURE TEACHERS IN THE COURSE OF STUDYING DISCIPLINE «PSYCHOLOGY»

O.V. Nenasheva

Samara State University of Social Sciences and Education

The article proves the urgency of the problem of the formation of the moral thinking of the teacher, the object of which is the moral space created by moral activity, which is the relationship between the teacher and the students and in which the teacher's actual pedagogical activity is aimed at organizing the moral activity of students and developing the inner moral world of the schoolchild. Opportunities of such sections of the educational discipline «Psychology» as «General Psychology», «Age Psychology», «Pedagogical Psychology», «Social Psychology» in the formation of the moral thinking of students – future teachers. The effectiveness of the use of such methods of forming the moral thinking of future teachers as «information-guidance on the idea», «information-justification», «information-reflection», work with the book, heuristic conversation, role play is substantiated in the psychology classes.

Keywords: *teacher, future teacher, morality, thinking, moral thinking, value, academic discipline, psychology, formation, method.*

Об авторе:

НЕНАШЕВА Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: lubimolga@rambler.ru

УДК 37.011.31+140.8:17.023.6

МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

А.И. Салов

ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления»,
г. Москва

Ставится проблема формирования этического мировоззрения учителя. Показывается, что морально-этические принципы задают учителю исходную аксиому; указываются морально-этические принципы формирования этического мировоззрения учителя; раскрывается сущность принципов морального резонанса и диктата гуманистической совести.

***Ключевые слова:** учитель, этическое мировоззрение, формирование, морально-этический принцип, принцип морального резонанса, принцип диктата гуманистической совести, сущность.*

Решение проблемы формирования этического мировоззрения учителя требует определения принципов формирования такого мировоззрения педагога. В нашей работе речь идет не просто о принципах, но о морально-этических принципах. В данной статье мы не осуществляем науковедческого анализа категории «принцип», не поясняем, почему речь идет именно о морально-этических принципах, а не о принципах этики, в терминологии Ю.А. Шрейдера [22, с. 254], не делаем пояснений относительно категорий «добродетель», «благо», в терминах которых формулируются морально-этические принципы; не приводим значения категорий «добродетель» и «благо». Все это было осуществлено нами ранее в статье «Морально-этические принципы как предмет педагогической рефлексии» [17]. Указывая на морально-этические принципы формирования этического мировоззрения учителя, мы раскрываем суть некоторых принципов.

Морально-этические принципы, как это было раскрыто нами ранее, «задают учителю исходную аксиому (Во имя чего? Во имя достижения цели – мир на Земле.), стратегию движения по избранному пути (Каков путь? Созидание добра для себя и для учащихся.) Учащиеся, став взрослыми, консолидируются вокруг ценностей и идеалов в целях решения глобальных проблем современности, предотвращения угроз национальной безопасности государства, общества и личности в лице терроризма, влекущего человеческие жертвы, разрушающего личность человека, культурное наследие, порождающего ненависть и недоверие к этносам, социальным группам» [17, с. 193].

Морально-этическими принципами формирования этического мировоззрения учителя являются принцип верности нравственно-ценностному педагогическому пространству, принцип диктата гуманистической совести, принцип реальности, принцип ценностного синтеза, принцип морального резонанса, принцип нередуцируемости морального блага, принцип правды, принцип ценностной ориентации.

Сущность ряда принципов раскрыта в исследованиях и работах ученых-педагогов, методологической основой которых являются этика как

моральная философия, как наука о морали, аксиология как учение о ценностях, то есть в работах, тематически близких нашему исследованию. Так, сущность принципа правды раскрыта С.В. Пупковым в исследовании, посвященном проблеме формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога [15, с. 129]; сущность принципа нередуцируемости морального блага раскрыта в работе В.П. Бездухова и О.К. Поздняковой [5, с. 41–42]; сущность принципа диктата совести – в работе В.П. Бездухова и Т.В. Жирновой [3, с. 73–74], в работе В.П. Бездухова и О.К. Поздняковой [4, с. 23]; сущность принципа верности педагогической реальности – в работе А.В. Милеева [12, с. 53–55]; сущность принципа верности аксиологическому педагогическому пространству – в работе Л.В. Вершининой [7, с. 131–132]; сущность принципа ценностного синтеза различных нравственных миров – в исследовании А.В. Бездухова [1, с. 17]; сущность принципа ценностной ориентации – в методическом пособии «Мой выбор» [13, с. 12–13], в работе В.П. Бездухова и Т.В. Жирновой [3, с. 66–67], в работе В.П. Бездухова и О.К. Поздняковой [4, с. 25]; сущность принципа реальности – в работах В.П. Бездухова и Т.В. Жирновой [3, с. 68–69], А.В. Милеева [12, с. 52–53], В.П. Бездухова и О.К. Поздняковой [4, с. 24], О.К. Поздняковой [14, с. 74–75].

Мы ничего нового не вносим в понимание сущности перечисленных выше принципов. Мы раскрываем сущность принципа морального резонанса, а также сущность принципа диктата гуманистической совести. В нашей работе речь идет о принципе диктата гуманистической совести, а не просто о принципе диктата совести. Именно так этот принцип был сформулирован Ю.А. Шрейдером [22, с. 256].

Раскроем сущность принципа диктата гуманистической совести. Методологической основой раскрытия сущности данного морально-этического принципа являются, во-первых, положение Ю.А. Шрейдера о том, что «моральное поведение требует внимательно следовать предупреждениям совести о возникающих соблазнах и учитывать уроки, которые несут угрозы совести» [22, с. 256]. (Это же положение ученого является методологической основой раскрытия В.П. Бездуховым и Т.В. Жирновой сущности принципа диктата совести.); во-вторых, положения Э. Фромма о гуманистической совести [20, с. 126–135].

Заметим, что мы не осуществляем всеобъемлющего науковедческого анализа категории этики «совесть». Другими словами, не приводим различные определения данной этической категории.

Совесть как «внутренний голос» человека сверяет нравственную правильность или порочность его собственных действий и поступков, осуждает или одобряет его действия, поступки. Именно так понимает совесть Д. Локк: «Совесть <...> есть не что иное, как наше собственное мнение или суждение о правильности или порочности наших собственных действий» [10, с. 119].

Д. Дидро размышляет о религиозной совести, предполагающей совесть природную и нравственную, которая всегда сопровождается страхом перед Богом: «Вся сила нравственной совести заключается в осознании сделанного зла или оскорблении, нанесенного высшему существу, в присутствии которого мы осмелились это сделать» [8, с. 134].

Если отвлечься от высшего существа, то совесть есть не только наше собственное мнение о правильности или порочности наших поступков и

действий, но есть осознание «сделанного зла или оскорбления» другому человеку. Зло или оскорбление, наносимые «поступком-словом или поступком-делом» [6, с. 98] как в присутствии, так и в отсутствие другого человека, унижают достоинство этого человека, оскорбляют его, наносят ему сердечную рану.

Другими словами, совесть человека есть не только осознание им порочности своих действий и поступков, в которых проявляется его «Я», но и осознание того, что наносимые его поступками зло и оскорбления другому человеку задевают «Я» другого. Благодаря совести человек становится способным встать на место оскорбленного им человека, на место «оскорбленного Ты...»: «Моя совесть, – пишет Л. Фейербах, – есть не что иное, как мое Я, ставящее себя на место оскорбленного Ты...» [16, с. 130]. В совести как внутреннем голосе человека, оскорбляющего другого человека, наносящего ему зло своими поступками, словами, звучит голос оскорбленного. В данном случае совесть, выводящая человека на осознание им того, что он сделал зло другому, направлена вовне, во внутренний мир другого человека. Благодаря гуманистической совести человек становится способными вставать на место оскорбляемого, унижаемого, словом, на «место оскорбленного Ты». В этом, с нашей точки зрения, и заключается суть гуманистической совести. «Слово "гуманистический" означает "направленный на человека"» [2, с. 8].

Однако для понимания сути гуманистической совести этого явно недостаточно, поскольку гуманистическая совесть направлена не только вовне, но и внутрь самого человека. Угрызания совести терзают самого человека, не дают ему покоя. Гуманистическая совесть требует, по словам Ю.А. Шрейдера, «учитывать уроки, которые несут угрызания совести», позволяющие человеку, говоря словами Л. Фейербаха, встать «на место оскорбленного Ты...». Итак, суть гуманистической совести заключается в том, что она побуждает человека вставать не только на место оскорбляемого, унижаемого, на «место оскорбленного Ты», но и, терзая самого человека, охраняет от необдуманных поступков и действий по отношению к другому человеку, к людям, не позволяя при этом унижать себя, безропотно подчиняться воле другого, покушаться на собственное достоинство. Гуманистическая совесть делает человека счастливым в том смысле, что она не позволяет унижать, оскорблять как другого человека, так и самого себя. С этой точки зрения гуманистическая совесть продуктивна: «Гуманистическая совесть, – пишет Э. Фромм, – ориентирована на продуктивность и тем самым на счастье, ибо счастье необходимо сопутствует продуктивной жизнедеятельности. Ущемлять, унижать себя, становясь инструментом в руках другого, даже если другой является весьма достойной фигурой, быть "самоотверженным", несчастным, безропотным, потерянным – все это противоречит требованиям совести» [20, с. 127].

Человек должен быть способен слышать и понимать голос своей совести. «Чтобы слышать голос нашей совести, мы должны уметь слушать себя. <...> Это умение требует оставаться наедине с собой» [20, с. 127–128]. Следует отметить, что совесть не подменяет рефлексию. Хотя, естественно, оставаясь наедине с собой, человек может осуществлять рефлекссию своих поступков и действий, мыслей и намерений. Рефлексия – это не внутренний

голос, это не слушание себя. Это рациональный процесс собеседования с собой внутри себя. В случае с совестью все обстоит иначе. Человек, остающийся наедине с собой, становится способным слышать себя, не оставаясь «глухим к голосу своей совести» [20, с. 127–128].

Все вышесказанное позволяет нам раскрыть сущность принципа диктата гуманистической совести. Сущность данного морально-этического принципа заключается в том, что он предписывает учителю развивать способность учащихся вставать на место оскорбляемого, унижаемого, на «место оскорбленного Ты»; слышать и понимать голос своей совести, которая, охраняя от необдуманных поступков и действий по отношению к другому человеку, к людям, не позволяет унижать себя, безропотно подчиняться воле другого, покушаться на собственное достоинство.

При раскрытии сущности принципа диктата гуманистической совести, равно как и в последующем при раскрытии сущности принципа морального резонанса, мы пользуемся терминологией В.Н. Сагатовского, а именно: «принцип – основное правило, предписывающее способ реализации идеи на пути движения к идеалу». Вслед за ученым мы пишем: «принцип предписывает...». В педагогике это есть «нормативное (прескриптивное) знание как отражение должного в отличие от всех остальных знаний, отражающих сущее. <...> Это знание о должном» [9, с. 42].

Терминологией В.Н. Сагатовского в своем исследовании пользуется и И.М. Шадрина: «идея этико-педагогической концепции формирования нравственной культуры будущего учителя <...> конкретизируется в этические принципы, предписывающие реализацию такого подхода и такой деятельности преподавателя педагогического вуза по формированию нравственной культуры студента, которые обеспечивают воплощение идеи на пути достижения цели морали – "добродетель и добро"» [21, с. 8].

Раскроем сущность принципа морального резонанса. Методологической основой раскрытия данного принципа являются идеи А.И. Титаренко о моральном резонансе. Резонанс в переводе с французского языка (*résonance*) означает «звучать в ответ, откликаться».

Как показывает анализ исследований, тематически близких нашему, ученые-педагоги опираются на идеи А.И. Титаренко о моральном резонансе. В частности, Ю.В. Лопухова при обосновании идеи концепции воспитания толерантности студентов вуза («проникновенная сопричастность к человечности ценностных миров различных людей») пишет: «Сущность проникновенной сопричастности к человечности ценностных миров различных людей <...> заключается в том, что образуемое фундамирующими толерантностью ценностями аксиологически иерархизированное содержание отношений студентов друг с другом, с другими людьми, отбрасывая "моральную тень" на данные отношения, порождает моральный резонанс, благодаря которому находящиеся в "пространстве подлинности" ценности восстанавливают связь времен, деяний, социально-общее и индивидуально-личностное сливаются в потоке времени, а преходящее, временное становится принимающим экзистенциальное значение, непреходящим в бытии людей, в котором кристаллизуются ценности, фундамирующие ценность толерантности» [11, с. 132].

Привлекая для обоснования ведущей идеи концепции воспитания

толерантности студентов понятие «моральный резонанс», Ю.В. Лопухова, однако не раскрывает сущности морального резонанса как морально-этического принципа. Мы же раскрываем сущность данного принципа.

Моральный резонанс человека и человека, как подчеркивает А.И. Титаренко, питается жизненной энергией общих ценностей общего дела, их причастности к общим ценностям, которая порождает тягу к постоянной связи с другими, к совместному сопереживанию [18, с. 135].

Такое понимание ученым жизненной энергии морального резонанса означает, что учитель и учащиеся, люди, объединенные общими ценностями, общими делами, испытывают одинаковые нравственные побуждения, они откликаются на проблемы другого человека. В ответ на оказание помощи, на содействие в решении проблем другого человека они слышат звучание голоса гуманистической совести другого, голоса его человечности. Звучание такого же голоса слышит и другой человек, испытывающий с ними одинаковые моральные побуждения, а потому всегда готовый прийти на помощь в различных жизненных ситуациях. Так, говоря словами А.И. Титаренко, возникает «проникновенная сопричастность человечности как общей "родовой сущности"» друг друга, сопричастность, где сливается социально-общее и индивидуально-личностное гуманное начало жизни» [18, с. 159].

Такой отклик учителя и учащихся, людей, в котором незримо присутствует «сопричастность их человечности», такой моральный резонанс приводит их к единению, благодаря чему снимается моральное отчуждение, характеризующееся понятиями «опустошенности и дезориентации, деперсонализации и стандартизации, одиночества и изоляции, потери ценностей и надежды и т.п.» [18, с. 62].

Утеря же «морального резонанса человека с другими людьми» [18, с. 62–63], напротив, порождает отчуждение человека от другого человека, приводит к потере нравственных связей между ними, к отсутствию связности к каким-либо ценностям, словом, к моральному одиночеству: «Отсутствие связности с какими-либо ценностями, символами, устоями мы можем назвать моральным одиночеством <...> моральное одиночество так же непереносимо, как и физическое» [19, с. 26].

Следует отметить, что высказанные А.И. Титаренко более сорока лет назад мысли о моральном резонансе не потеряли своей актуальности в настоящее время. Потеря человеком ценностей и надежды, утрата смысла жизни приводят к моральному одиночеству, в результате чего он становится нравственно опустошенным, нравственно дезориентированным в жизни.

Исходя из вышесказанного, мы полагаем, что сущность принципа морального резонанса заключается в том, что он предписывает учителю такую организацию моральной, ценностно-ориентационной деятельности учащихся, при которой они испытывают причастность к находящимся в «пространстве подлинности» «ценностям ценностей»; ощущают постоянную связь с другими людьми, одинаковые с ними нравственные побуждения; откликаются на проблемы других людей; слышат звучание голоса своей и другого человека гуманистической совести. В таком звучании голоса своей и другого человека гуманистической совести незримо присутствует «сопричастность человечности» каждого, благодаря которой другой человек становится своим-другим.

Список литературы

1. Бездухов А.В. Концепция и модель формирования этического сознания студента – будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Самара: ПГСГА, 2014. 50 с.
2. Бездухов В.П. Гуманистический подход к личности учащегося // Изв. РАО. 2015. № 2(34). С. 5–12.
3. Бездухов В.П., Жирнова Т.В. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование. М.: МПСИ, 2008. 202 с.
4. Бездухов В.П., Позднякова О.К. Этико-педагогический подход к формированию ценностных ориентаций будущего учителя и принципы его реализации // Педагогика. 2010. № 6. С. 15–26.
5. Бездухов В.П., Позднякова О.К. Принципы формирования нравственного сознания студента – будущего учителя // Изв. РАО. 2012. № 4. С. 32–44.
6. Василенко В.А. Мораль и общественная практика. М.: МГУ, 1983. 176 с.
7. Вершинина Л.В. Теоретические основы формирования ценностного сознания будущего учителя. М.: МПСИ, 2009. 258 с.
8. Дидро Д. Сочинения. В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1986. 592 с.
9. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара: СГПИ, 1994. 165 с.
10. Локк Д. Опыт о человеческом разумении // Соч. В 3 т. Т. 1. М.: Мысль, 1985. 621 с.
11. Лопухова Ю.В. Теоретические основы воспитания толерантности студентов вуза. М.: МПСУ, 2012. 197 с.
12. Милеев А.В. Формирование ценностной направленности студента – будущего учителя. Самара: СГПУ, 2009. 113 с.
13. Мой выбор: метод. пособие по воспитательной работе / авт.-сост.: О.В. Правдина, О.Е. Просвирнова, С.Е. Мишина, Т.В. Коротеева. М.: Ижица, 2002. 176 с.
14. Позднякова О.К. Формирование нравственного сознания студента – будущего учителя. Самара: СГПУ, 2009. 200 с.
15. Пупков С.В. Теоретические основы формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога. М.: МПСИ, 2009. 144 с.
16. Разум сердца: мир нравственности в высказываниях и афоризмах / сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. М.: Политиздат, 1989. 605 с.
17. Салов А.И. Морально-этические принципы как предмет педагогической рефлексии // Самар. научн. вестн. 2016. № 3 (16). С. 189–194.
18. Титаренко А.И. Антиидеи: Опыт социально-этического анализа. М.: Политиздат, 1976. 399 с.
19. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1995. 256 с.
20. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 416 с.
21. Шадрин И.М. Этико-педагогическая концепция и модель формирования нравственной культуры будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Самара: СГСПУ, 2016. 46 с.
22. Шрейдер Ю.А. Этика. М.: Текст, 1998. 271 с.

MORAL AND ETHICAL PRINCIPLES OF THE FORMATION OF THE ETHICAL OUTLOOK OF THE TEACHER

A.I. Salov

Academy of Public Administration, Moscow

The article poses the problem of the formation of the ethical outlook of the teacher; Shows that the moral and ethical principles set the teacher the initial axiom (in the name of what?) – in the name of achieving the goal – Peace on Earth, a strategy for moving along the chosen path (what is the way?) – creating good for oneself and for students; Refers to moral and ethical principles of the formation of the ethical outlook of the teacher; Reveals the essence of the principles of moral resonance and the dictates of humanistic conscience.

Keywords: *teacher, ethical outlook, formation, moral and ethical principle, principle of moral resonance, principle of dictate of humanistic conscience, essence.*

Об авторе:

САЛОВ Александр Игоревич – кандидат педагогических наук, доцент, ректор ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления» (129344, Москва, ул. Енисейская, дом 3, корп. 3), e-mail: salovalex69@mail.ru

УДК 37.08

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В США

О.Н. Хохлова, М.А. Березина

Тверской государственный университет

Выявлены основные принципы и подходы к профессиональной поддержке начинающих учителей на основе анализа материалов Института педагогических наук (США), Центра новых преподавателей (США), нормативно-правовой базы и работ современных американских исследователей.

Ключевые слова: адаптация молодых учителей, индукционные программы, ментор, педагогическое образование, профессиональная поддержка, сопровождение.

В настоящее время все более актуальными становятся проблемы старения и текучести педагогических кадров. Согласно исследованиям, проводимым по заказу Национального фонда подготовки кадров (НФПК), средний возраст учителя в России составляет 52 года [2]. Эмпирические данные показывают, что каждый второй из принявших решение об уходе из учительской профессии имел рабочий стаж до трех лет. В качестве глобальной причины добровольного ухода преподавателей из школы является неконструктивное разрешение «кризиса профессиональных ожиданий», который обусловлен несопадением профессиональных ожиданий с реальностью. Декларируемая уволившимися неудовлетворенность материальных потребностей в качестве основания принятия решения является лишь проявлением срабатывания защитных механизмов эго [3, с. 32]. Данная ситуация требует разработки системы эффективных мер адаптации молодых учителей к профессиональной деятельности. В этой связи интересным представляется опыт Соединенных Штатов Америки, где наблюдается тенденция омоложения кадров. Если в 1987–1988 гг. у типичного учителя было 15 лет практики, то к 2007–2008 гг. типичный учитель преподавал первый год. Данные, приведенные в отчете директора подразделения по вопросам политики Центра новых учителей (New Teacher Center / NTC) Лиамы Голдрика за 2016 г., свидетельствуют о том, что учителя-новички сейчас более распространены в школах, чем в предыдущий 20-летний период [7, р. i–ii].

Для начинающих преподавателей администрацией штатов разрабатываются так называемые индукционные программы («induction program»). Они представляют собой систему профессиональной поддержки после окончания образовательного учреждения педагогического профиля. Основная задача индукционных программ – преодоление разрыва между начальной подготовкой учителей и непрерывным профессиональным развитием [1]. По данным на 2016 г., в 29 штатах индукционные программы проходили все начинающие учителя [7, р. iv]. В некоторых штатах завершение такой программы является обязательным условием для получения профессиональной лицензии (Коннектикут, Делавэр и Айова) [7, р. iii], в других штатах (Мэриленд) это необходимо для получения постоянной штатной должности [16, р. 5].

Индукционная программа состоит из нескольких модулей, направленных на профессиональное развитие, адаптацию к условиям конкретного учебного заведения, предусматривает время на посещение уроков опытных учителей и систему менторства. После прохождения каждого модуля преподаватели пишут отчет по рефлексии, в котором указывают, что они узнали, и выделяют изменения в практике преподавания и достижениях обучающихся (учеников) в результате своего профессионального развития. Отчеты по рефлексии оцениваются независимыми экспертами.

Каждый штат имеет право установить минимальные требования к индукционным программам, касающиеся, например, контингента обучающихся, продолжительности программ, регламента их проведения, требований к менторам. Центр новых преподавателей (New Teacher Center) предлагает разработать три группы стандартов для разработки индукционных программ: 1) базовые стандарты, которые отражают цели программы, процедуру ее оценки, формы отчетности и формы участия в ней администрации; 2) структурные стандарты, регламентирующие роль и обязанности ментора, оценку профессионального развития преподавателя; 3) стандарты преподавания, обеспечивающие равенство и всеобщий доступ к передовому педагогическому опыту [14].

Ключевая роль в реализации индукционных программ принадлежит ментору – более опытному преподавателю, к которому прикрепляется стажер. Совместно с преподавателями менторы разрабатывают планы индивидуального роста, которые соотносятся с Едиными образовательными требованиями штата. В ходе совместной деятельности преподаватели ставят цели, разрабатывают план действий и осуществляют рефлексию относительно своего прогресса. Ментор анализирует работу молодого коллеги, дает советы по эффективному проектированию учебных программ и отдельных уроков, а также оказывает индивидуальную помощь в преодолении возникающих трудностей. При этом исследователи, занимающиеся проблемами повышения эффективности индукционных программ, рекомендуют установить единые для всех штатов и округов критерии для выбора и назначения менторов, важнейшими из которых являются следующие: навыки межличностного общения, знание и практическое применение методов андрагогики (обучения взрослых), эффективность собственного преподавания, лидерские качества, опыт работы. При назначении ментора, по мнению американских ученых, необходимо также, чтобы ментор и стажер преподавали одинаковые предметы в одних и тех же классах (параллелях). Ментор и его подшефный не обязательно должны работать в одном учебном заведении, хотя в некоторых штатах это считают важным условием для оказания оперативной и эффективной психолого-педагогической поддержки: раздел нормативного акта штата Кентукки, касающийся подбора ментора, рекомендует рекрутировать преподавателей в следующем порядке: 1) преподаватели с такой же сертификацией в той же школе; 2) преподаватели с той же сертификацией в том же округе; 3) преподаватели в той же школе; 4) преподаватели в том же округе; 5) преподаватели в соседнем округе [11].

Не до конца решенным остается вопрос о модели взаимодействия ментора и преподавателя-стажера. Одним из параметров данной модели

является частота их личных встреч. Например, в штате Кентукки требуется, чтобы каждый ментор в процессе реализации программы проводил минимум 70 часов с начинающим преподавателем, а в штате Арканзас установлен объем контакта между менторами и новыми преподавателями, равный 2 часам в неделю [16, р. 4]. На частоту встреч может повлиять нагрузка ментора, которая состоит из собственных учебных занятий со школьниками и количества молодых подшефных учителей, закрепленных за ним (например, Административный кодекс штата Мэриленд устанавливает соотношение менторов к подшефным на уровне «1 ментор к 15 подшефным» [4]. В нормативных актах штата Нью-Джерси особое внимание уделено взаимодействию начинающего и опытного преподавателей в начале учебного года: в течение первых четырех недель встречи должны происходить не реже одного раза в неделю. Другим важным психологическим аспектом взаимодействия являются прерогативы ментора. Так, например, в штате Нью-Джерси ментор не может напрямую руководить работой начинающего педагога или проводить оценку его профессиональной деятельности. Разработчики нормативной базы этого штата при обосновании своей позиции указывают на то, что беседы между ментором и «подшефным» должны носить конструктивный характер и не восприниматься как наказание [13].

При реализации данного программного подхода необходима организация профессиональной поддержки менторов. В нормативных документах более 30 штатов содержится требование однократного обучения менторов для их участия в индукционных программах, в 18 штатах предусмотрено их непрерывное профессиональное образование [7, р. V]. Наставники должны получать важную информацию о программе и помощь в развитии навыков коучинга и педагогической экспертизы. Например, администрация Руководителя государственного образования в Вашингтоне во время летних каникул проводит 4-дневные курсы для менторов по разнообразной тематике: технологии профессионального развития начинающих преподавателей, потребности обучения взрослых, управление классом, методы оценки обучающихся. После окончания данных курсов проводятся 2-дневные семинары для дальнейшего развития навыков менторов и предоставления им возможности обсудить свою деятельность. Прочие виды поддержки включают тренинги менторов по выработке навыков коучинга, совместной работы и консультирования, круглые столы и ежегодные симпозиумы.

Продолжительность индукционных программ варьируется. По данным 2016 г., 15 штатов выставляют требование о поддержке начинающих учителей в 1-й и 2-й годы работы. Администрация 8 штатов рекомендует реализовывать трёхлетние индукционные программы, а в Огайо менторы оказывают помощь молодым специалистам в течение 4 лет [7, р. 7–8]. Исследование, проведенное Институтом педагогических наук США, показало, что двухлетнее обучение молодого педагога эффективнее одногодичного. Улучшение преподавания, снижение процента оттока преподавателей достигается только в случае многогодичного курса профессиональной поддержки [8, р. 7].

Важнейшими условиями успешной реализации индукционной программы является мотивация ее участников. Американские исследователи [5, 10, 15] считают, что в качестве стимулов могут выступать временные и материальные ресурсы. Наставникам и начинающим преподавателям предоставляется

возможность получения сокращенной нагрузки. Так, нормативный акт штата Коннектикут предписывает местным и региональным образовательным советам школ «обеспечить преподавателя на замену для ментора и начинающих преподавателей с тем, чтобы они могли участвовать в модулях в соответствии с планом обучения преподавателя». Административный кодекс штата Мэриленд (COMAR) позволяет не только сократить учебную нагрузку молодому специалисту, но и освободить его от участия во внеучебных мероприятиях во второй половине дня. Предоставление школам возможности составления гибкого расписания учебных занятий создает благоприятные условия для акклиматизации молодых педагогов на новой работе и уменьшения вероятности того, что преподаватель почувствует себя перегруженным, что в конечном счете повышает эффективность программы.

Финансирование индукционных программ и менторства по штатам и округам осуществляется через грантовую поддержку на конкурсной основе [5, 7, 10, 15, 19]. Объем финансирования и порядок расходования выделенных средств существенно различаются как по годам, так и по штатам США. Так, в 2010–2011 гг. штат Айова выделял средства исходя из расчета 1 300 долларов на нового учителя (1 000 долларов на стипендию ментора плюс дополнительные 300 долларов на расходы по программе), грантовая программа штата Орегон предусматривала выплаты до 5 000 долларов на каждого учителя-новичка. Коннектикут выделял 4,1 млн долларов на финансирование стипендий менторов, обучение менторов, руководителей (координаторов) вводных программ и специалистов по проверке отчетов по рефлексии [6]. В 2016 г. 16 штатов приняли решение о целевом финансировании программ профессионального обучения персонала школ. Например, в бюджете Калифорнии предусмотрены 490 млн долларов на 2015–2016, 2016–2017 и 2017–2018 уч. гг., которые могут быть использованы на обучающие программы для преподавателей и администраторов, а также оплату услуг менторов [7, р. 30]. В Миннесоте школьные округа обязаны расходовать 2 % базового образовательного дохода штата на развитие персонала, в том числе на реализацию индукционных программ [7, р. iv]. Некоторые штаты резервируют средства только для выплат менторам, размер которых варьируется в пределах от 500 до 1 600 долларов в год.

При составлении программ профессиональной поддержки начинающих преподавателей рекомендуется воздерживаться от излишней регламентации, соблюдать баланс обязательных требований (стандартов) и гибкости. Под гибкостью программ понимается соответствие программы финансовым возможностям региона и индивидуальным потребностям преподавателей. Проведенный обзор литературы [18] выявил специфические потребности начинающих коррекционных педагогов: совместная работа с педагогами общего образования в инклюзивных ситуациях; работа с администрацией, парапрофессионалами и родителями; управление поведением учеников.

Для придания программам гибкости в нормативных документах штата необходимо ясно и четко разграничивать обязательные требования для округов и обозначать их вариативное пространство [19].

На основе анализа данных Опроса школ и персонала Национального центра статистики в сфере образования (National Center for Education Statistics

(NCES)) Р. Ингерсолл и Т. Смит [9] установили, что по мере увеличения количества мероприятий по программам профессиональной поддержки молодых преподавателей текучесть кадров сокращалась. Для преподавателей, работающих первый год, предполагаемый коэффициент текучести кадров составил 40 %, а коэффициент текучести кадров для прошедших 8 мероприятий вводной поддержки – 18 %.

Важным компонентом реализации программ профессиональной поддержки педагогов в США является мониторинг результатов педагогической деятельности на всех стадиях профессиональной карьеры – до начала работы, учитель-новичок, стадия карьеры и учитель-лидер.

Таким образом, система психолого-педагогической поддержки молодых учителей в США базируется на следующих принципах: системности, который выражается в личностной, социальной и профессиональной поддержке; гибкости; конкретности и ясности формулировок; индивидуальности; стимулировании основных акторов процесса адаптации. В целом подходы к профессиональному сопровождению молодых педагогов в США и странах Западной Европы совпадают. В России тоже создана система наставничества, функционируют школы молодых педагогов, однако практически не реализуется принцип стимулирования наставников и молодых специалистов.

Список литературы

1. Заир-Бек Е.С., Пискунова Е.В. Зарубежный опыт поддержки развития профессионализма учителя // Эмиссия. Оффлайн (науч.-пед. интернет журн.). URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2416.htm> (дата обращения: 29.08.2017).
2. Средний возраст российского учителя – 52 года // Livejournal. URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&ct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjW1oOcq4HWAhUrKpoKHU5DnkQFggpMAE&url=http%3A%2F%2Fiuol-carmelo.livejournal.com%2F172554.html&usq=AFQjCNH6cSQPzIRHIRME3phYvWdh1ekwAw> (дата обращения: 28.08.2017).
3. Филинкова Е.Б. Мотивация ухода учителей из педагогической сферы // Психол. наука и образование. 2012, № 2. С. 21–37.
4. The Code of Maryland Regulations (COMAR) // The Office of the Secretary of State, Division of State Documents (DSD), for the State of Maryland. Ст. 13A.07.01.06. URL: <http://www.dsd.state.md.us/comar/comarhtml/13a/13a.07.01.06.htm> (дата обращения: 11.08.2017).
5. Examining the effects of new teacher induction / M.E. Wechsler [и др.]. 2010 // SRI International. URL: http://www.sie.edu/ierc/projects/pdf/SRI_Examining_Effects_of_Induction_April_2010.pdf (дата обращения: 11.08.2017).
6. General Statutes of Connecticut // Connecticut General Assembly. Гл. 166, Ст. 10-145o-b4e. URL: https://www.cga.ct.gov/2015/pub/chap_166.htm (дата обращения 04.09.2017).
7. Goldrick L. Support from the start: a 50-state review of policies on new educator induction and mentoring. 2016 // New Teacher Center. URL: <https://newteachercenter.org/wp-content/uploads/2016CompleteReportStatePolicies.pdf> (дата обращения: 11.08.2017).
8. Impacts of comprehensive teacher induction: final results from a randomized controlled study (NCEE 2010-4027). / S. Glazerman [и др.] // National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. 2010. URL: <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf> (дата обращения: 11.08.2017).
9. Ingersoll R., Smith T. Do teacher induction and mentoring matter? // NASSP Bulletin. 2004. № 88(638), p. 28–40. (цит. по: Koehler A. A., Kim M. C. Improving beginning teacher induction programs through distance education // Contemporary Educational Technology. 2012. № 3(3). С. 212–233. URL: https://www.researchgate.net/publication/299804413_Improving_beginning_teacher_induction_programs_through_distance_education (дата обращения: 26.06.2017).

10. Kapadia K., Coca V. (with Easton J.Q.). Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago public schools. 2007 // Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago. URL: http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/keeping_new_teachers012407.pdf (дата обращения: 11.08.2017).
11. Kentucky Revised Statutes // Kentucky Legislature. Ст. 161.030.6f. URL: <http://www.lrc.ky.gov/statutes/statute.aspx?id=3830> (дата обращения: 11.08.2017).
12. Mendelson A. New teacher support in Maryland: Rhetoric vs. Reality. 2016 // The Maryland State Education Association (MSEA) Newsfeed. URL: <https://mseanewsfeed.com/new-teacher-support-in-maryland-rhetoric-vs-reality-4fa0190977f3> (дата обращения: 25.07.2017).
13. New Jersey Administrative Code and Statute // The New Jersey State Board of Education. Ст. 6А:9С-5.1, 6А:9С-5.2. URL: <http://www.nj.gov/education/code/current/title6a/chap9c.pdf> (дата обращения: 11.08.2017).
14. New Teacher Center Induction Program Standards // Scribd. URL: <https://ru.scribd.com/document/341803213/NTC-Program-Induction-Standards-pdf> (дата обращения: 11.08.2017).
15. Peer review: Getting serious about teacher support and evaluation / D.C. Humphrey [и др.] // Californians Dedicated to Education (CDE) Foundation. 2011. URL: http://cdefoundation.org/lmi/wp-content/uploads/2014/09/PAR_Report2011.pdf (дата обращения: 11.08.2017).
16. Potemski A., Matlach L. Supporting new teachers: What do we know about effective state induction policies? Policy Snapshot. 2014 // Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research. URL: http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/Induction_Snapshot.pdf (дата обращения: 26.07.2017).
17. Review of state policies on teacher induction / L. Goldrick. [и др.] 2012. // New Teacher Center. 2012. URL: <https://newteachercenter.org/wp-content/uploads/brf-ntc-policy-state-teacher-induction.pdf> (дата обращения: 11.08.2017).
18. A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions (NCIPP Doc. No. RS-1) / B.S. Billingsley [и др.] // National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development. 2009. URL: http://ncipp.education.ufl.edu/files_6/NCIPP_Induc_010310.pdf (дата обращения: 11.08.2017).
19. State policies to improve the mentoring of beginning special education teachers (NCIPP Doc. No. PA-1) / E. Hirsch [и др.]. 2009. // National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development. 2009. URL: http://ncipp.education.ufl.edu/files_6/NCIPP_Policy_010310.pdf (дата обращения: 11.08.2017).
20. Teacher induction in Illinois and Ohio / D.C. Humphrey [и др.]. // SRI International. 2008. URL: <http://www.siu.edu/ierc/projects/pdf/JoyceTeacherInduction2008.pdf> (дата обращения: 11.08.2017).

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF BEGINNING TEACHERS IN USA

O.N. Khokhlova, M.A. Berezina

Tver State University

The article formulates basic principles and approaches to professional support of beginning teachers based on the analysis of materials by Institute of Education Sciences (USA), New Teacher Center (USA), codes and statutes of the states and works by contemporary American researchers.

Keywords: *New teacher adaptation, induction programs, mentor, teacher education, professional support, supervision.*

Об авторах:

ХОХЛОВА Ольга Николаевна – кандидат исторических наук., доцент кафедры всеобщей истории ФГОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: fpc_tver@mail.ru

БЕРЕЗИНА Мария Александровна – переводчик, Москва, e-mail: berezina.maria.al@gmail.com

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.034:17.023.36

ИДЕИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ-ПЕДАГОГОВ О МОРАЛИ И ПРАВСТВЕННОСТИ В ИХ ПРИЛОЖЕНИИ К ВОСПИТАНИЮ

А.В. Гущина

Мурманский арктический государственный университет

Указывается, что различие морали и нравственности имеет практическое значение для педагогической науки; показано, что мораль как внешнее по отношению к человеку через моральные требования, нормы детерминирует его жизнь, регулирует его действия и поступки, предписывает, каким быть человеку в свете морального закона; обосновано, что нравственность, определяя внутренний нравственный мир человека, мир его ценностей, позволяет устоять перед безнравственностью, аморальностью, негативными внешними воздействиями, не поддаваться соблазну не исполнять моральных требований и норм.

Ключевые слова: *воспитание, мораль, нравственность, социально-культурное явление, различие, единство, идея.*

Воспитание нравственности будущего учителя – это важная социально-культурная и нравственно-педагогическая проблема. Ее решение позволяет формировать учителя, который не только сам способен различать добро и зло, справедливость и несправедливость, противостоять аморализму, безнравственности, но и развивает такую способность у учащихся. Такой педагог четко осознает, что заявляющие о себе в мире идеи исключительности одного народа над другим, одних людей над другими являются предвестниками зарождения фашизма, нацизма.

Решение задачи воспитания нравственности будущего учителя требует определиться с категорией «нравственность». Для этого вначале следует выявить различия между моралью и нравственностью. Выявление такого различия имеет первостепенное значение для педагогической науки. Учитель четко должен осознавать различия между моральным и этическим сознанием, без чего невозможен целесообразный выбор методов и средств развития у учащихся морального сознания как практического, или этического сознания как теоретического, формирования у них способности к моральной, этической рефлексии и т.д. Словом, проблема выявления различий между моралью и нравственностью имеет практическое для педагогической науки значение.

Обратимся к идеям отечественных ученых о морали и нравственности. Если подходить чисто хронологически, то одним из первых, кто обратил внимание на практическое значение для педагогики и психологии различия морали и нравственности, был А.С. Арсеньев. В 1969 году ученый пишет: «В статье "Взаимоотношение науки и нравственности", заказанной для сборника "Наука и нравственность", я изложил эту идею. Однако в этом сборнике материалы, касающиеся нравственности, редактор выбросил. Полностью статья была опубликована издательством «Прогресс» при переиздании сборника на иностранных языках в 1975 году» [3, с. 250].

До отечественного читателя идея А.С. Арсеньева о практическом для педагогики и психологии значении различения морали и нравственности дошла в 2001 году в учебном пособии ученого «Философские основания понимания личности» [3, с. 250–265]. Между тем А.С. Арсеньев подчеркивает, что большая часть философов не поддержала данную идею, психологи и педагоги также не ухватились за нее и продолжали употреблять слова «мораль» и «нравственность» как синонимы [3, с. 250–251]. К идеям А.С. Арсеньева о важности для психологов и педагогов различать понятия «мораль» и «нравственность» мы вернемся ниже.

В педагогической науке Б.Т. Лихачев был одним из первых, кто обратил внимание на необходимость различения понятий «мораль» и «нравственность», на практическое значение для педагогики такого различения. Так, ученый подчеркивает, что педагогикой допущена следующая существенная ошибка. В теории воспитания не определены такие важнейшие понятия, как мораль, моральные нормы, нравственность, внутренняя нравственная свобода и ответственность, свобода нравственного выбора. В результате неясности и смешения понятий произошло и смешение реальных явлений: морального и нравственного воспитания. Б.Т. Лихачев подчеркивает, что в педагогике необходимо отказаться от принятого отождествления понятий морали и нравственности. Забвению преданы следующие понятия, без которых сегодня невозможно грамотно осмыслить педагогический процесс: внеморальность как пребывание ребенка в силу ограниченности возрастных возможностей по ту сторону морали, добра и зла; аморальность как преступление через моральную норму и общественное требование; ненравственность как духовная глухота; безнравственность как предательство по отношению к людям и собственной совести [11, с. 20–21].

Факт того, что педагогическая наука не обращала внимания на различие между моралью и нравственностью, подтверждается анализом изданной в 70–80-х годах прошлого века научной литературы, посвященной проблеме нравственного воспитания школьников. Анализ показывает, что О.С. Богданова и С.В. Черенкова [9], И.С. Марьенко [12], Л.И. Рувинский [20], И.Ф. Харламов [25], С.Г. Якобсон [28], авторы коллективных монографий [13; 14] и др. не различают понятия «мораль» и «нравственность», хотя некоторые из этих ученых в своих работах и употребляют понятие «нравственность».

Так, в центре внимания Л.И. Рувинского, разрабатывающего теорию нравственного воспитания личности, находятся вопросы усвоения нравственности, ценностного подхода к усвоению нравственности: «В основе процесса усвоения нравственности, перевода объективных отношений в субъективные отношения лежит словесное оценивание формирующегося в процессе деятельности личностного смысла знаний и образование интеллектуально-эмоциональных связей между нравственными знаниями и эмоциями, между оценками и соответствующим поведением» [20, с. 89]. Далее мы читаем: «Ценностный подход в усвоении нравственности подчеркивает именно роль значимых, принятых членами коллектива перспектив во влиянии его на воспитание личности и роль убеждения в принятии нравственных требований как ориентиров и целей деятельности молодых людей» [20, с. 103].

Заметим, что ученый не раскрывает ни содержания понятия

«нравственность», ни его сущности, ни назначения, ни содержания ценностного подхода в усвоении нравственности.

И.Ф. Харламов, разрабатывая теорию нравственного воспитания школьников, не дает определения категории «нравственность», акцентируя внимание на проявлении нравственности: «Нравственность личности проявляется как в ее отдельных поступках, так и в поведении в целом» [25, с. 28].

Главный интерес для теории воспитания, по мнению Б.Т. Лихачева, представляют основополагающие и системообразующие категории: мораль и нравственность, их суть, общее и различное. Мы не приводим размышлений ученого о морали, рассматривающего ее с различных позиций (религиозно-философской, политической, социальной, психологической, педагогической). Мораль, согласно Б.Т. Лихачеву, «будучи внешней по отношению к детской личности социальной духовной силой, обеспечивает приспособление ребенка к условиям общественной жизни, удерживает его в рамках господствующих норм и правил поведения. <...> Нравственность, в отличие от морали, представляет собой сложное социально-психологическое образование. Она образуется из глубоко личных интеллектуально-эмоциональных убеждений, самостоятельно вырабатываемых, контролируемых потребности и мотивы, определяющих интересы, направленность личности, ее духовный облик и образ жизни. Нравственность как состояние духа детерминирует поведение человека изнутри, из души, из совести, помогает устоять против негативных внешних воздействий и противодействий» [11, с. 23].

Осмысление идей Б.Т. Лихачева о морали и нравственности показывает, что мораль есть внешнее по отношению к человеку, а нравственность есть внутреннее по отношению к личности, ее ценности, взгляды, убеждения и т.д., то есть то, что определяет ее нравственный облик, нравственный образ жизни, находится в ее сознании.

Мы полагаем, что нравственность как внутреннее по отношению к личности, как определяющее ее ценности, взгляды, убеждения, ее нравственный облик позволяет устоять перед безнравственностью, аморальностью, негативными внешними воздействиями. Более того, нравственность не позволяет поддаваться соблазну не исполнять задаваемые от имени общества, профессиональной группы требования и нормы морали. Неисполнение же требований и норм морали, если оно остается не замеченным другими людьми, приводит к соблазну не исполнять их и впредь. Такое нарушение моральных норм и требований, если за этим к тому же не следует никаких санкций, входит в правило, и «возникает "моральное крещендо", приводящее к аморализму и радикальному нигилизму» [15, с. 62]. «Само по себе понятие "крещендо", – подчеркивает Д.А. Пинский, – означает прогрессию, нарастание, в морали же это – прогрессия негативности, когда после акта выбора моральной нормы, то есть после нарушения одной из норм, возникает соблазн нарушить и остальные» [15, с. 62].

Следует отметить, что Б.Т. Лихачев выявляет различия между моралью и нравственностью с вполне конкретной целью – с целью обоснования стадий социализации детей в их морально-нравственном развитии. Первая стадия – доморальная и неморальная – это период постепенного накопления опыта социальных отношений, несознаваемой, безотчетной социализации,

подготовки сознания к восприятию и усвоению норм, требований морали, перехода от неморальности в мир общественной морали. Вторая стадия – это стадия морального воспитания, введение в систему норм общественной морали. Третья стадия – это стадия свободного интеллектуально-нравственного саморазвития [11, с. 25–29].

Педагогическая наука, по мысли Б.Т. Лихачева, осуществляя научную организацию этих стадий социализации детей и подростков, подводя их к развитию в себе духовной, внутренне свободной и ответственной личности, вносит тем самым «вклад в переход общества из неэтичного, неморального и аморального состояния в состояние высокой духовности и нравственности» [11, с. 29].

Весьма перспективной при решении проблемы воспитания нравственности будущего учителя при решении конкретной задачи – задачи определения содержания категории «нравственность учителя» – нам представляется идея Б.Т. Лихачева о том, что «нравственность есть явление не только социальное, но и психологическое, связанное со всеми сферами человеческой организации. <...> Благодаря личностно-характерологическим свойствам нравственность в человеке формируется как его собственный, индивидуальный нрав, как внутренний сплав нравственных принципов и черт характера, потребностей, мотивов, целей» [11, с. 24].

Заметим, что Б.Т. Лихачев не акцентирует внимания на том, что нравственность есть явление не только социальное, но и культурное. Ученый не рассматривает явление нравственности учащегося как культурное явление – в контексте культуры как опыта деятельности. Мы полагаем, что можно и следует вести речь о нравственности учителя как социально-культурном явлении. Понимание нравственности учителя как социально-культурного явления, как мы полагаем, теоретически оправдано и важно с практической точки зрения. Введение студентов в мир культуры и ее ценностей, организация восхождения будущего учителя к культуре и ее ценностям делает возможным становление нравственности студента – будущего учителя, а через нравственность учителя, предстающего перед учащимися в качестве образца, становление нравственности взаимодействующих с ним учащихся.

Анализ научной литературы показывает, что точки зрения Б.Т. Лихачева на мораль как внешнюю по отношению к человеку и на нравственность как определяющую внутренний нравственный мир человека, придерживаются В.П. Бездухов и В.И. Гусаров [7, с. 74], А.В. Бездухов и Р.Н. Гуртовская [5, с. 35–36], Н.Н. Лебедева [10, с. 33–35], О.К. Позднякова [16, с. 12], Г.В. Слепухина [23, 30–32], С.В. Пупков [18, с. 18–20], А.В. Бездухов [4, с. 56–57], А.И. Салов [21], И.М. Шадрин [26, с. 29–31] и др. (Мы выстроили работы ученых, придерживающихся точки зрения, что мораль и нравственность суть различные категории, в хронологическом порядке).

Заметим, что ученые, во-первых, дополняют идеи своих предшественников о сути различий между моралью и нравственностью. Во-вторых, все перечисленные выше ученые не опираются на идеи Б.Т. Лихачева о различиях между моралью и нравственностью. В-третьих, методологической основой для выявления вышеназванными учеными различий между моралью и нравственностью, за исключением Н.Н. Лебедевой и Г.В. Слепухиной,

является идея А.С. Арсеньева о том, что «реальное этическое сознание содержит в себе оба полюса – и полюс нравственности, и полюс морали, при этом мораль, выражаемая в конечно определенных нормах и правилах, всегда связана с "внешним" общением индивида. Мораль всегда задается индивиду извне, от имени социальных образований, к которым он принадлежит. Нравственность связана <...> с областью личностного "Я", и является содержанием и выражением общения индивидов» [3, с. 253–254]. Следует заметить, что, если В.П. Бездухов в совместной с В.И. Гусаровым работе при выявлении различий между моралью и нравственностью оставляет вне поля своего зрения идею А.С. Арсеньева о различиях между данными феноменами, то в совместной с Т.В. Жирновой работе ученый опирается на данную идею А.С. Арсеньева. Все перечисленные выше ученые в той или иной мере раскрывают идеи А.С. Арсеньева о различиях между моралью и нравственностью, что позволяет нам не повторять изложенные ими мысли ученого о таких различиях.

В-четвертых, все перечисленные выше ученые раскрывают различия между моралью и нравственностью при решении конкретных научных задач. При этом они прямо не указывают на возможность приложения идей о морали и нравственности к воспитанию в целом и к воспитанию нравственности в особенности. Опосредованно же такие идеи ученых имеют выход на воспитание нравственности учащихся, студентов колледжа, будущих учителей.

Так, В.П. Бездухов и В.И. Гусаров определяют различия между моралью и нравственностью с целью выявления единства аксиологического и деонтологического в способе морально-гуманистической ориентировки учащихся в мире культуры и ее ценностей, в мире людей и их общительной связи как способе личной их ориентации в быстро меняющемся мире. Одной из задач воспитания нравственности учащихся является их ориентация в мире ценностей, который и есть мир их нравственности.

Другие ученые выявляют различия между моралью и нравственностью с целью обоснования различий между понятиями «моральный ориентир педагогической деятельности» и «нравственный ориентир педагогической деятельности» (А.В. Бездухов, Р.Н. Гуртовская), между понятиями «социолог моральный» и «социолог нравственный» (С.В. Пупков), между понятиями «моральный интерес учителя» и «нравственный интерес учителя» (И.М. Шадрина). Выявляя различия между парами понятий, ученые, используя теоретический прием, заключающийся в сравнении словосочетаний, в которых наряду с общим для них термином («ориентир», «социолог», «интерес») есть термины «моральный» и «нравственный», раскрывают содержание понятий «моральный ориентир педагогической деятельности» и «нравственный ориентир педагогической деятельности», «социолог моральный» и «социолог нравственный», «моральный интерес учителя» и «нравственный интерес учителя».

О.К. Позднякова выявляет различия между моралью и нравственностью с целью раскрытия содержания уровней морально-этической педагогической рефлексии. (Мы не раскрываем идеи перечисленных выше ученых о различиях между моралью и нравственностью, потому что они (идеи) достаточно обстоятельно раскрыты и проанализированы в работе И.М. Шадринной [26, с. 29–31].

Г.В. Слепухина обращается к различиям между моралью и нравственностью с целью выявления различий между моральным поведением и нравственным. Моральное поведение, согласно ученому, «всегда опосредованно моральной нормой и побуждается стремлением соответствовать ей, получать заслуженную награду (от похвалы до материальных благ). Главным побудителем нравственного поведения являются непосредственные чувства, отражающие внутренний строй личности и отношение к другим людям» [23, с. 31]. Такое понимание Г.В. Слепухиной морального и нравственного поведения базируется на понимании морали как внешней по отношению к человеку (моральные нормы задаются извне) и нравственности как определяющей внутренний нравственный мир человека, его субъективную ценностную систему. Заметим, что все предлагаемые Г.В. Слепухиной характеристики человека как субъекта нравственности («установки, отношения к другим людям; переживания и поступки, в которых воплощаются эти установки; мотивы, потребности, побуждающие его поведение; ценности, которыми он руководствуется в жизни; свойства его личности; особенности нравственных понятий, представлений и языка, на котором он их выражает» [23, с. 31–32]) являются характеристиками психологической структуры сознания, личности, деятельности.

Следует отметить, что Г.В. Слепухина, заявляя о различиях между моралью и нравственностью и, более того, придерживаясь этой точки зрения, в то же время пишет, что нравственность есть практическое духовное освоение мира, ценностное отношение к миру. Этическая наука пришла к осознанию того, что мораль есть способ духовно-практического освоения мира. Говоря о таком освоении мира, ученые-этики употребляют термин «мораль», а не термин «нравственность». (Подробно о морали как способе духовно-практического освоения мира в работах А.В. Разина [19, с. 378–382], А.И. Титаренко [24, с. 12–17], Ф.Н. Щербака [27, с. 10–16] и др.)

В-пятых, перечисленные выше ученые при выявлении различий между моралью и нравственностью не обращаются к идеям М.Н. Аплетеева о сути таких различий [1, с. 9–14].

Обратимся к идеям М.Н. Аплетеева о различиях между моралью и нравственностью, которые ученый выявляет в контексте диалектического взаимодействия между данными феноменами, преследуя вполне конкретную цель: выявление таких различий в указанном контексте открывает направление «поиска новых подходов к реализации гуманистической философии, парадигмы и педагогики нравственного образования, развития и саморазвития человека на разных возрастных этапах жизнедеятельности» [1, с. 14].

Отправным моментом для выявления М.Н. Аплетеевым различий между моралью и нравственностью является мысль философов о необходимости «рассматривать человека в двух координатах его бытия: “вещной”, где он оценивается по продуктам его труда и/или по социально-ролевым функциям, то есть через отношения “полезности” обществу, и по собственно человеческой, воплощающей универсальные характеристики человека как представителя человеческого рода, как самоценность. В этой системе отношений заключено вечное и драматическое противоречие его бытия: с одной стороны, есть нравственная система ценностей, существующих

в форме всеобщих, безусловных принципов человеческого бытия в свободе целеполагания, самореализации и саморазвития, – нравственность; с другой – часто противоположная ей система моральных норм и предписаний, функционирующая в конкретном социуме» [1, с. 10].

Действительно, жизнь человека, с одной стороны, детерминирована моральными нормами, предписаниями, задаваемыми от имени общества, группы в форме всеобщности, с другой стороны, рефлексия на такое всеобщее составляет «необходимое условие нравственности, то есть рефлексии на себя как на личность» [22, с. 229]. Рефлексия на себя есть рефлексия на мир своих ценностей. Осмысление идей М.Н. Аплетаяева о различиях между моралью и нравственностью показывает, что его взгляды на такие различия морали и нравственности в целом совпадают со взглядами А.С. Арсеньева [3, с. 253], В.С. Библера [8, с. 18], В.Н. Поруса [17, с. 102–103] о противоречивости морали и нравственности.

Сравним, например, идеи В.Н. Поруса о различиях между моралью и нравственностью с идеями М.Н. Аплетаяева о таких различиях. В.Н. Порус пишет: «Мораль ограничивает пространство свободы человека, а нравственность основана на моральном выборе и ответственности и, следовательно, по аналогии с критико-рефлексивной рациональностью, принимает на себя противоречия свободы» [17, с. 102]. Далее читаем: «В выборе поступка ты свободен, и эта свобода позволяет тебе быть нравственным» [17, с. 103]. Свободный выбор поступка и, добавим, ценности, ибо моральный выбор есть и выбор ценности, позволяет человеку быть нравственным. В таком выборе и проявляется нравственность человека, а рефлексия его результатов дает человеку представление о достигаемой в процессе выбора цели, об исполненных решениях, о своей системе ценностей. Мораль же действительно ограничивает пространство свободы человека, поскольку «в контексте общественной морали оказывается актуальным критерий большинства, который предусматривается и утилитаристским принципом “наибольшего счастья наибольшего числа людей”. По логике общественной морали, благо общего приоритетнее блага частного, и при конфликте различных частных интересов предпочтение следует отдавать тому, что в большей мере содействует общему благу» [2, с. 11].

Соглашаясь с изложенной Р.Г. Апресяном логикой общественной морали, заметим, что есть такое благо общего, которое приоритетнее блага частного. Например, таким благом общего является мир на Земле, искоренение истоков терроризма и т.д. Достигает такое благо общего нравственный человек на своем месте. Так, учитель разъясняет суть терроризма, его последствия и т.д. Педагог побуждает учащихся к размышлениям о добре и зле, справедливости и милосердии и т.д., что позволяет прийти к осознанию, где добро, а где зло, где смелость, а где робость или трусость и т.д. Учитель побуждает учащихся не только к размышлениям, но и к совершению нравственных поступков в ситуации морального выбора, в процессе которого и проявляются собственно человеческие отношения, нравственность учащихся.

Не ограничиваясь таким различием морали и нравственности, В.Н. Порус, подчеркнув единство морали и нравственности в их взаимообусловленности, пишет, что «наличие моральной нормы – необходимое условие самой

возможности нравственного выбора и поступка. Нравственное сознание должно иметь перед собой моральные ориентиры (критерии) – но не для того, чтобы слепо исполнять их предписания, а чтобы соотносить с ними меру своей свободы и своей ответственности. И наоборот – моральные принципы, по которым ориентируется свободная нравственность, вырождаются в “кодексы”, соблюдение которых нуждается в полицейских мерах» [17, с. 105].

Практически идентичную точку зрения относительно различения морали и нравственности высказывает и М.Н. Аплетаев: «Мораль связана с актуальной ограниченностью человека как члена того или иного человеческого сообщества и представляет собой конечную систему норм и правил. Нравственность формируется всегда с личностью, составляет принцип ее бытия и неотделима от содержания "Я". Мораль же в готовом виде предписывает человеку, противоречит его "Я" уже тем, что он должен подчиняться этой системе норм и правил. Мораль поэтому связана с внешней целесообразностью (необходимостью), а нравственность – со свободным целеполаганием и самоопределением человека. Нравственность существует для себя, для саморазвития человека, мораль же – прежде всего для других, и ею могут пользоваться, в том числе и в корыстных целях» [1, с. 10–11].

Выявление различий между моралью и нравственностью имеет практическое значение для педагогической науки в деле воспитания нравственности будущего учителя. Нравственность не идентична морали. Нравственность учителя – это социально-культурное явление. Учитель воспитывает нравственность учащихся. Про мораль сказать, что она воспитывается, нельзя. Нравственность определяет внутренний нравственный мир учителя, учащегося, а мораль как внешнее по отношению к ним через свои требования, нормы, принципы предписывает, каким быть человеку в свете морального закона, регулирует его действия и поступки, взаимодействия с миром и с людьми. То, что является внешним, должно перейти в процессе воспитания во внутреннее будущего учителя, учащегося, определить содержание их нравственности. Нравственность позволяет устоять перед безнравственностью, аморальностью, против негативных внешних воздействий, не поддаваться соблазну не исполнять моральные требования и нормы. Четкое различие морали и нравственности является залогом педагогически целесообразной деятельности по воспитанию нравственности будущего учителя, учащейся молодежи.

Список литературы

1. Аплетаев М.Н. *Смыслообразующий феномен воспитания нравственности: методология и теория: избр. пед. тр. Т. 1.* Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. 380 с.
2. Апресян Р.Г. *Понятие общественной морали (опыт концептуализации) //* *Вопр. философии.* 2006. № 5. С. 3–17.
3. Арсеньев А.С. *Философские основания понимания личности: учеб. пособие для студ. вузов.* М.: Академия, 2001. 592 с.
4. Бездухов А.В. *Этическое сознание учителя: вопросы теории: монография.* Самара: ПГСГА, 2013. 124 с.
5. Бездухов А.В., Гуртовская Р.Н. *Сущность и природа моральных ориентиров педагогической деятельности //* *Вестн. Оренбург. гос. ун-та.* 2006. № 6. С. 30–38.
6. Бездухов В.П. *Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование.* М.: МПСИ, 2008. 202 с.
7. Бездухов В.П., Гусаров В.И. *Формирование гуманистических взглядов учащихся в*

- деятельности классного руководителя. Самара: СГПУ, 2000. 163 с.
8. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность (Философские раздумья о жизненных проблемах) // Этическая мысль: научно-публицистические чтения. М.: Политиздат, 1990. С. 16–57.
 9. Богданова О.С., Черенкова С.В. Нравственное воспитание старшеклассников: книга для учителя. М.: Просвещение, 1988. 206 с.
 10. Лебедева Н.Н. Гармонизация педагогической системы ценностного самоопределения старших школьников. М.: Наука; Флинта, 2005. 352 с.
 11. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс. М.: Прометей, 1995. 282 с.
 12. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания. М.: Просвещение, 1980. 183 с.
 13. Нравственное воспитание школьников: коллективная монография / под ред. И.С. Марьенко. М.: Просвещение, 1969. 311 с.
 14. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания: коллективная монография / под ред. И.А. Каирова и др. М.: Педагогика, 1979. 192 с.
 15. Пинский Д.А. Что, как и зачем мы выбираем // Этическая мозаика: Опыт нетрадиционной интерпретации этики / под ред. И.Л. Зеленковой. Минск: Мэджик Бук, 2001. С. 44–62.
 16. Позднякова О.К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя: монография. М.: МПСИ, 2006. 168 с.
 17. Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. М.: УРАО, 2002. 352 с.
 18. Пупков С.В. Теоретические основы формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога: монография. М.: МПСИ, 2009. 144 с.
 19. Разин А.В. Этика. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
 20. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. М.: МГУ, 1981. 184 с.
 21. Салов А.И. Парадокс морали и нравственности и образование // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2014. № 3. С. 112–121.
 22. Сильвестров В.В. Культура. Деятельность. Общение. М.: РОССПЭН, 1998. 478 с.
 23. Слепухина Г.В. Нравственное развитие старшеклассников в социально-педагогическом процессе. М.: МПСИ, 2006. 188 с.
 24. Титаренко А.И. Специфика и структура морали // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 7–49.
 25. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников: пособие для классных руководителей. М.: Просвещение, 1983. 160 с.
 26. Шадрин И.М. Теоретические основы формирования нравственной культуры будущего учителя: монография. Мурманск: МГГУ, 2015. 196 с.
 27. Щербак Ф.Н. Мораль как духовно-практическое освоение мира: методологический аспект. Л.: ЛГК, 1986. 176 с.
 28. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984. 144 с.

IDEAS OF DOMESTIC SCIENTISTS-TEACHERS ON THE MORALITY AND ETHICS IN THEIR APPENDIX TO EDUCATION

A.V. Guschina

Murmansk Arctic State University

The article points out that the distinction between morality and ethics is of practical importance for pedagogical science; It is shown that morality as external to a person through moral demands, norms determines his life, regulates his actions and deeds, prescribes what kind of person to be in the light of the moral law; It is argued that morality, determining the inner moral world of a person, the world of his values, allows him to resist immorality, immorality, negative external influences, not to be tempted not to comply with moral requirements and norms.

Keywords: *education, morality, ethic, socio-cultural phenomenon, difference, unity, idea.*

Об авторе:

ГУЩИНА Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной и воспитательной работе ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, д. 15), e-mail: Anna.guschina63@mail.ru

УДК 378

ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИСТОЧНИК СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД НОВОГО ВРЕМЕНИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

В.А. Ершов, С.Ю. Щербакова

Тверской государственной университет

Представлена попытка ретроспективного анализа становления профессионального образования на основе эволюции взглядов на роль трудового обучения для общества и личности в контексте развития буржуазной этики.

Ключевые слова: трудовое воспитание, трудовое обучение, профессиональное образование, буржуазная этика, социальная справедливость.

Идея системного подхода к организации трудового обучения подрастающих поколений получает свое развитие в Европе в период становления и развития буржуазной этики, основанной на принципах рационализма и прагматизма, ценностях суверенной личности, свободной в принятии решений и ответственной за собственное благополучие. Именно на стыке средневековья и Нового времени под воздействием складывающихся реалий рыночной экономики внимание передовых мыслителей фокусируется на феномене труда как социальной ценности, а также как условия прогрессивного развития общества.

Одним из первых, в контексте присущего педагогу демократического подхода, толковал значимость обучения ремеслам и профессии Я.А. Коменский (1592–1670). В его учебнике «Мир чувственных вещей в картинах» представлено изображение всех явлений окружающего природного мира, а также жизненно важных предметов и сфер жизни общества. Педагог особо акцентировал необходимость знакомства детей с различными занятиями и ремеслами как значимыми для их развития общественными явлениями, например, садоводством, земледелием, скотоводством, рыбной ловлей, охотой. Принципиальное внимание уделялось соответствующим орудиям труда, например, ткацкому станку, портняжным принадлежностям, инструментам столяра и токаря. В духе своего времени Я.А. Коменский предлагал вниманию детей технологии производства: производство меда, помол муки, хлебопечение, мясное дело, поваренное дело, плотничье дело, кузнечное дело, добычу и обработку руды, кораблестроение и др. [2].

Мыслитель фокусирует внимание ребенка на мире, переданном человеку Богом, который ему необходимо возделывать. Причем труд трактуется как естественный для человека вид деятельности, без которого не только нельзя существовать, но и невозможно стать человеком.

Развивая идеи Я.А. Коменского, английский экономист и педагог Дж. Бёллерс (1634–1725) предложил один из первых проектов профессионального образования на основе формирования интереса к труду. В его трактате «Предложения об учреждении производственного содружества всех полезных ремесел и земледелия, которое даст прибыль богатым, жизнь в достатке

бедным и хорошее воспитание юношеству...» сформулированы идеи преодоления бедности через приобщение подрастающих поколений к труду в рамках определенной профессии: «Существуют три цели, к которым я стремлюсь. Во-первых, прибыль для богатых (которая станет источником существования для остальных). Во-вторых, жизнь в достатке, без тягот для бедных. В-третьих, хорошее воспитание для молодых, что сможет подготовить их души в духе добрых правил» [4, с. 200].

В дальнейшем, развивая собственные положения, мыслитель предложил соединить трудовое обучение с производственной профессиональной деятельностью, акцентируя внимание на значительном воспитательном потенциале труда: «Мальчиков и девочек в четыре или пять лет, помимо чтения, можно учить вязать, пряхать и т.п.; таким путём, становясь более старшими и вступая в пору юности, они смогут сделаться искусными ремесленниками» [4, с. 207]. При таком построении занятий, отмечает педагог, труд, даже легкий, «совершенствует их разум путём чувственных, наглядных примеров (которые усваиваются быстрее, чем любое словесное объяснение без них)» [4, с. 207].

Таким образом, идеи Бёллеса отражают потребность в подготовке квалифицированных работников с юных лет, что соответствует ценностям капиталистического общества, в котором человек воспринимается прежде всего как работник, а труд рассматривается как занятие, достойное каждого человека и как необходимое условие преодоления бедности.

В контексте наших рассуждений интересные мысли были сформулированы английским философом и педагогом Д. Локком (1632–1704), предложившим оригинальную систему воспитания «джентльмена», которая изложена в его сочинении «Мысли о воспитании разума». Автор, вступая в противоречие со сложившимся общественным мнением, убедительно доказывает значимость трудового обучения для воспитания делового человека: «Я намерен остановиться еще на одном предмете, при первом упоминании которого я рискую навлечь на себя подозрение в том, что я забыл о своей теме и о том, что писал выше относительно воспитания, во всем приуроченного к призванию джентльмена, с которым как будто бы никакое ремесло никак не совместимо. Тем не менее я не могу не сказать, что я желал бы, чтобы он учился ремеслу, ручному труду, и даже более того – не одному, а двум или трем, а причем какому-нибудь одному более основательно» [3, с. 596].

Вместе с тем, осознавая факт социального неравенства и неравенства стартовых возможностей для детей из разных социальных слоев, Дж. Локк в «Записке о рабочих школах» предлагает создать дома-приюты для детей бедняков с целью обучения их значимому ремеслу. Однако в духе этики своего времени мыслитель подчеркивает, что, учась и работая, дети должны компенсировать своим трудом затраты на содержание приюта.

Таким образом, предложенные Дж. Локком положения в контексте буржуазной этики можно рассматривать как попытку реализации принципа социальной справедливости, в соответствии с которой каждый должен иметь шанс благодаря собственному труду преодолеть социальные барьеры и повысить свой социальный статус.

Не оставил без внимания производственный труд как одно из основных средств воспитания подрастающих поколений швейцарский педагог-гуманист Иоганн Генрих Песталоцци. Но, в отличие от Локка, его мировоззрение имело более демократический характер. Опыт по реализации идей И.Г. Песталоцци был воплощен в нейгофском «Учреждении для бедных», где воспитанники работали в поле, на ткацких и прядильных станках, обучаясь параллельно чтению, письму и счету. Вместе с тем следует отметить важную деталь: гуманист и демократ Песталоцци хотел через трудовую деятельность добиться развития не только физических сил, но и умственных, и нравственных способностей детей. Однако общество, построенное на буржуазных ценностях коммерческого успеха или хотя бы самоокупаемости проектов, не смогло принять во всей полноте идеи педагога-гуманиста.

Концентрированно свой опыт Песталоцци изложил в работе «Письма г-на Песталоцци к г-ну Н. Э. Ч. о воспитании бедной сельской молодёжи» [1, с. 304–312]. Развивая гуманистические идеи, Песталоцци утверждает, что эффективное трудовое обучение не может быть осуществлено вне взаимосвязи с общеобразовательной подготовкой учащихся и конкретной ремесленной практики. Педагог утверждает, что «самый верный путь для создания воспитательных учреждений для бедных детей заключается в том, чтобы основываться на действительных способностях подрастающего поколения к производительному труду и соединить такие воспитательные учреждения с производством». При этом он убежден, что приобщение детей к производительному труду должно начинаться с раннего детства.

В своем более позднем сочинении «О народном образовании и индустрии» И.Г. Песталоцци в очередной раз фокусирует внимание читателя на значимости соединения общего образования с разносторонним трудовым обучением. По его мнению, это не только повысит эффективность трудовой подготовки, но и будет иметь более значимый воспитательный эффект.

Таким образом, мыслитель предлагает особенный ракурс понимания положений его предшественников о процессе подготовки детей как будущих работников. Автор подчеркивает необходимость большего внимания развитию личности учащегося посредством органического включения в процесс формирования работника элементов его общеобразовательной подготовки. Исключение из процесса трудового обучения элементов общего образования «совершенно чуждо даже самому духу мастерства ...» [5, с. 312–322].

Вместе с тем социальная практика показала, что развитие рыночных отношений, построенных на феномене буржуазной этики, привело к жесточайшим социальным противоречиям: росту экономического неравенства, эксплуатации человека человеком, замене христианской нравственности на исключительно рациональное отношение к миру и человеку. Мыслители осознавали, что складывающееся мироустройство далеко от идеалов справедливости, и искали новые модели общественного развития, не отказываясь окончательно от сущностных положений буржуазной этики.

В общественной мысли громко о себе заявляют социалисты-утописты, которые предлагали свои версии переустройства человеческого общества (Ж.А. Сен-Симон (1770–1825), Ш. Фурье (1772–1837), Р. Оуэн (1771–1858)). Основополагающей целью мыслителей стал поиск справедливого

общественного устройства. Сохраняя идею всеобщности труда, характерного для предыдущего периода, они предлагают создавать условия для равенства работников, а также акцентируют значимость раннего выявления «индустриального призвания» детей – своеобразную раннюю профессионализацию.

Однако предлагаемая стратегия профессиональной подготовки оказалась невостребованной. Ее реализация требовала значительных вложений, а перспектива получения «дивидендов» призрачна, что противоречило идеалам буржуазной этики, основанной на стремлении личностному обогащению. Попытки Р. Оуэна осуществить на практике свои идеи закончились его полным разорением. В период первоначального накопления капитала предлагаемые утопистами модели общественного устройства не могли быть востребованы.

Своеобразным критическим осмыслением промежуточных итогов развития процесса трудового обучения детей, а также системы профессионального ученичества в контексте ценностей буржуазной этики, является книга К.А. Корбона (1808–1881) «О профессиональном образовании», посвященная обоснованию идеи значимости перехода к всеобщей профессиональной подготовке в специализированных профессиональных школах. Вместе с тем следует отметить, что автор выступает категорически против ранней профессионализации детей, положения о которой высказывались ранее.

Вершиной развития педагогической мысли о феномене трудового обучения и профессиональной подготовки в контексте значимых ценностей буржуазной этики можно назвать научно-педагогическую деятельность Г. Кершенштейнера (1854–1932), который посвятил данной проблеме ряд работ: «Гражданское воспитание. Трудовая школа. Характер и его воспитание», «Основные вопросы школьной организации», «Трудовая школа», «Понятие трудовой школы». Во многом продолжая развивать идеи своих предшественников о ценности производительного труда, о формировании самостоятельной и ответственной за собственное материальное положение личности, мыслитель концентрирует внимание на педагогическом потенциале трудового и профессионального воспитания на условиях, при которых этот потенциал может быть вскрыт и использован. Вместе с тем педагог фиксирует взаимозависимость между производительным общественно-направленным трудом с гражданским и патриотическим воспитанием. Исследователь убедительно обосновывает значимость «радости труда» для растущего человека.

Таким образом, на протяжении Нового времени в контексте формирования и развития ценностных оснований буржуазной этики в непосредственной взаимосвязи с ними шел процесс формирования и развития системы профессионального образования на основе апробирования различных моделей организации трудового обучения растущего человека. Авторы подвергли осмыслению роль труда в становлении личности человека, в развитии общества в целом, в реализации принципа справедливости.

Список литературы

1. Коменский Я.А., Д. Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989, 416 с.
2. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках. [Электронный ресурс]. URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir> (дата обращения: 12.10.2017).
3. Локк Дж. Сочинения в трёх томах: Т. 3. М.: Мысль, 1988. 668 с. (Филос. наследие. Т. 103). С. 407–614, [Электронный ресурс]. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00z0000460/index.shtml> (дата обращения: 17.11.1017).
4. Павлова Т.А. Джон Беллерс и английская социально-экономическая мысль второй половины XVII века. М.: Наука. 1979. [Электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/narodnaya-utopiya-v-anglii-vtoroy-poloviny-xvii-v-predstavleniya-o-sotsialnoy-spravedlivosti#ixzz3yHwlpDHD/> (дата обращения% 17.11.1017).
5. Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1. 334 с.

VOCATIONAL TRAINING AS A SOURCE OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION: A RETROSPECTIVE ANALYSIS

V.A. Ershov, S.Y. Shcherbakova

Tver State University

The article presents an attempt of the retrospective analysis of formation of professional education on the basis of the evolution of views on the role of career education for society and the individual in the context of the development of bourgeois ethics.

Keywords: *labor education, labor training, professional education, of bourgeois ethics, social justice.*

Об авторах:

ЕРШОВ Вячеслав Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, социальной психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: pedagogika_srka@mail.ru

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: shchsv@yandex.ru

УДК 37.01

НОВАЯ ЭКОСИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ВЕКТОР КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

С.Н. Махновец¹, О.А. Попова²

¹Тверской областной институт усовершенствования учителей

²Тверской государственный университет

Рассматривается содержательная трактовка понятия «образование»: образование как ценность для государства, общества и индивида образование как система, образование как процесс, образование как результат.

Ключевые слова: *человекоразмерная система, человекоразмерное образование, экологический подход в образовании, новая экосистема образования.*

В научной литературе активно обсуждается становление нового постиндустриального общества, главной отличительной чертой которого является производство информации и знаний. Происходит кардинальное изменение сущности такого понятия, как «прогресс», которое традиционно связывалось с темпами развития науки и техники, появлением новых технологий. Ранее предполагалось, что наука и технологии способны гарантировать непрерывное улучшение общественной жизни. При этом решающую роль в прогрессивном поступательном развитии был призван играть человек, человек-творец, человек духовно-нравственный.

Однако сегодня скорость развития технологических процессов намного опережает духовно-нравственное развитие социума. Нарастает отставание человека от того, что им же и создано. Лавина информационных и технологических открытий, обрушившаяся на человека, начинает диктовать свои правила жизни. Это ставит вопрос об изменении внутренней организации общества, функционирующего в современной культуре социальных связей и коммуникаций. Научное знание становится междисциплинарным человекоразмерным знанием и начинает рассматриваться в контексте социальных условий его бытия и его социальных последствий. Сегодня это понятие стало основой новой научной постиндустриальной парадигмы развития нашей цивилизации. Появилось понятие «человекоразмерные системы», к которым относятся и природа, и общество, и человек.

Впервые это понятие было введено отечественными учеными М.К. Мамардашвили и М.К. Петровым, однако рассматривали они его с совершенно разных позиций. В современном обществе исчезают резкие границы между науками о природе, обществе и человеке, что усиливает их интеграцию. На человека обрушивается поток информации из разных отраслей научного знания, с которым он уже не может справиться ни с утилитарными целями, ни осознать их с позиции духовно-нравственной. Этот поток разрушает все духовно-нравственные, моральные, этические устои человеческого общества, которые формировались на протяжении его тысячелетней и отнюдь не мирной истории.

Радикальные постмодернистские концепции утверждают, что

современная культура утратила надежные критерии отличия реальности от мифа, прекрасного от безобразного, порока от добродетели. Они подчеркивают, что мы вступили в эпоху «высшей свободы» – свободы от традиции, от морали, от всего, что составляло до сих пор фундамент нашего общества (семья, дети, религия, стыд... список можно продолжить).

Проблемы экологии, усложнение социальных взаимосвязей ставят вопрос человеческой «вместимости» как условие выживания индивида в обществе, перегруженном деструктивными процессами. Появляется необходимость выработки единой концепции и стратегии социоприродной формы развития, учитывающей экологические, экономические, социальные и культурные императивы общества.

Особое значение в науке приобрел синергетический подход, а идеи синергетики используются почти во всех ее областях. В результате синергетика как наука стала *новой парадигмой* современной постиндустриальной науки.

С точки зрения синергетики как науки о самоорганизации сложных систем, система «человек, общество и природа» является сложной самоорганизующейся и саморазвивающейся системой, находящейся в неустойчивом равновесии с внешней средой. А значит, опираться только на аппарат принуждения невозможно. Концепция первичности державности и вторичности качества жизни населения сегодня не может обеспечить условий для самореализации человека. Правда, необходимо отметить, что освобождение, понимаемое как отрицание всего, не есть панацея от болезней современного человеческого общества. Одно из самых известных определений свободы гласит: «Свобода есть *осознанная* необходимость». Один из наиболее популярных романов известного советского писателя-фантаста, ученого-палеонтолога, философа-космиста Ивана Ефремова самим своим названием – «Лезвие бритвы» – говорит о необходимости соблюдения баланса, о том неустойчивом равновесии, в котором мы живем. Балансировать на лезвии бритвы, или соблюдать «золотую середину», – это одно из важнейших условий и основ развития человечества не по пути к социальной, экологической и нравственной катастрофе, а к обществу, справедливо равновесному. Но для достижения этого необходимы социальные преобразования, которые возможны только при условии объединения *усилий всего социума*. Только «человеченный мир» становится человекоразмерным.

В 90-е годы XX в. академик РАН В.С. Степин создал целостную концепцию развития научного знания, определяющего спектр возможностей человека на новом постиндустриальном этапе цивилизационного развития, выявил тенденцию человекоразмерной социальной системы. По мнению ученого, к человекоразмерным системам относятся «любые сложные синергетические системы, взаимодействие с которыми превращает само человеческое действие в компонент системы» [9, с. 459].

Под «человекоразмерными системами» понимаются системы, где человек рассматривается как космо-био-социальное существо, в котором нераздельны сознательное, под- и бессознательное начала [11, с. 113]. Поведение людей в таких системах определяется природными инстинктами, психологическими характеристиками и социальными навыками, а «личность имеет триалектическую, триипостасную био-социо-духовную природу» [4, с. 123].

Таким образом, понимание необходимости соразвития человека, общества и природы приводит к пониманию необходимости построения общей теории эволюции единой системы, системные характеристики которой и механизмы взаимодействия с окружающей средой отличаются от принципов функционирования этой системы на предыдущих фазах развития.

Общенаучной универсальной категорией становится понятие «коэволюции», характеризующее совместную эволюцию различных биологических объектов и уровней их организации. Несовпадение скоростей эволюционного процесса может привести к экологической катастрофе, усложнению социальных взаимосвязей и в целом катастрофическому сценарию для общества.

Все эти процессы, научные искания, определение дальнейших путей развития человеческого общества не могли остаться без внимания со стороны педагогической науки. Ведь именно образование создает (или разрушает) основы для дальнейшего поступательного (или инфернального) развития и самоорганизации системы «человек, общество и природа».

В систему педагогического знания термин «человекообразность» ввела педагог-методолог Л. Н. Степашко, разработав концепцию «человекообразного образования». Образование ею понималось как «образовывание» человеческого в человеке» [10, с. 5].

Системная трансформация современного общества непосредственно связана с возрастающей ролью творчества в социальной и технико-экономической сфере жизни общества, усилением роли образования и самообразования, информатизацией научного знания. При этом нельзя игнорировать новые реалии, сложившиеся на современном рынке труда, произошедшие как раз вследствие того информационно-технологического взрыва, о котором уже говорилось выше. А реалии эти таковы, что в перспективе 10–15 лет из-за технологического взрыва будет смещаться существующая ныне парадигма образования, и вместо того чтобы отучиться один раз и всю жизнь работать на основе полученных в процессе этого обучения знаний, люди должны будут учиться и осваивать новые профессии всю свою жизнь. Непрерывное образование и его обеспечение – вот что уже стоит на повестке дня. Стремительное развитие информационных технологий определяет новые формы взаимосвязи и взаимодействия как в обществе в целом, так и внутри ключевых образовательных кластеров: «дошкольное образование», «среднее образование», «среднее профессиональное образование», «высшее образование», «инклюзивное образование», «непрерывное образование», «дополнительное образование», характеризующиеся общностью деятельности, взаимодополняющие друг друга и имеющие четкую региональную привязку. Условия для непрерывного образования создаются в рамках кластерного подхода.

Система образования непосредственно участвует в воспроизводстве разнообразных человеческих способностей и является в известной мере условием формирования других характеристик качества жизни. В связи с этим в настоящее время происходит переосмысление процесса обучения и воспитания. Среди основных тенденций развития современного образования (гуманизация, фундаментализация, технологизация, демократизация, интеграция и стандартизация, информатизация и компьютеризация) необходимо выделить главную: человекообразное образование и воспитание.

В научном плане гипотеза о единой триипостасной природе человека определила необходимость кардинального методологического прорыва, в котором остро нуждается формирующаяся человекообразная наука.

Необходимости пересмотра парадигмы развития образования продиктована не только и не столько утилитарными требованиями современного рынка труда (читай: работодателей), сколько *нравственными и мировоззренческими* проблемами, накопившимися в обществе. Проблему формирования человека, живущего в гармонии с окружающим миром и с самим собой, призвана решить новая экосистема образования, нацеленная на развитие *целостного мировоззрения, основанного на духовно-нравственных ценностях*.

В последнее время наиболее популярным стал экосистемный подход к функционированию и развитию человекообразных систем с его динамичными сетевыми взаимодействиями. Экологизации подверглись все дисциплины, так или иначе связанные с биосоциальной сущностью человека. Не осталось в стороне и образование.

Экологическое образование направлено на формирование экологического мышления, экологического сознания, экологической культуры и выполняет мировоззренческую, методологическую и аксиологическую функции. «Экологическое образование – это не часть образования, а новый смысл и цель современного образовательного процесса – уникального средства сохранения и развития человечества и продолжения человеческой цивилизации...» [12, с. 5].

В рамках новой парадигмы мирового развития происходит формирование нового, основанного на общечеловеческих ценностях экологического мышления, характеризующегося взаимозависимостью, взаимосвязью, когерентностью его компонентов.

Термин «экосистема образования» активно используется педагогическим сообществом, но пока не имеет однозначного толкования.

Б.С. Гершунским выделено 4 аспекта содержательной трактовки понятия «образование» [1, с. 26]: образование как ценность; образование как система; образование как процесс; образование как результат.

Конечно, это далеко не полное определение понятия «образование», но основные подходы обозначены достаточно ясно и продуктивно. (Как говорилось в известном фильме, это «информация к размышлению».)

1. Образование как ценность для государства, общества, индивида

Ценность образования для государства.

В рамках новой экологической парадигмы образование является главным механизмом воспроизводства знания и, соответственно, интеллекта, что обеспечивает устойчивость его развития и конкурентоспособность.

Стратегической целью развития государства является повышение качества жизни его граждан (при условии сохранения самого государства, в том числе и как гаранта этого повышения). И здесь от образования в значительной степени зависит благополучие, а порой и просто само существование государства, а значит, социальное благополучие человека. Как говорил один китайский мудрец: «Дайте мне возможность учить детей другого государства, и через 10 лет нам не придется его завоевывать при помощи оружия. Оно само станет нашим».

В новой экологической парадигме качество жизни определяется не уровнем образования, а качествами личности. «Образование и качество жизни

находятся в диалектической взаимосвязи. Качество жизни определяет качество образования, его приоритеты, основные направления развития. В свою очередь, социальное образование детерминирует качество жизни через такие его составляющие, как уровень экономического развития, качество здравоохранения, качество культуры, социальную политику. Высокий уровень качества социального образования способствует формированию качества жизни, которое создает условия для формирования новых потребностей и ценностей» [7].

В Российской Федерации качество жизни обеспечивается конституционно: «Российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека» [6]. «В качестве глобальной цели социально ориентированного инновационного развития должно быть поставлено развитие потенциала общества и человека в достойных условиях жизнедеятельности и труда. При таком целеполагании экономика строится не из человека, а для человека» [3, с. 90].

Понятно, что качество жизни как некоторая категория является формой определенных жизненных стандартов, прежде всего формирования и развития человеческого потенциала. Сегодня «качество жизни» как обобщающее понятие является чрезвычайно многогранным понятием, включающим широкий комплекс условий жизнедеятельности человека: от уровня жизни до таких составляющих, как экологическая среда обитания, социальное благополучие, политический климат, психологический комфорт. Существуют различные подходы к измерению качества жизни: индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП); индекс лучшей жизни ОЭСР; глобальный индекс благополучия Gallup-Healthways; Всемирный индекс счастья (HPI), Индекс процветания (Prosperity index); Индекс социального прогресса (Social Progress Index) и др. [5].

Но, пожалуй, самым известным индексом качества жизни в настоящее время является Индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП). В нем оценивается не только уровень жизни и ее продолжительность, но и уровень грамотности населения страны, который измеряется с помощью среднего количества лет, потраченных на обучение, и ожидаемой продолжительности обучения. Здесь, вероятно, будет уместно говорить о «первичном обучении» (назовем его условно так), т.е. обучении, которое закладывает фундамент для дальнейшего обучения и развития человека. Иными словами, закладываются основы для последующего самообразования, самореализации, саморазвития и т.д.).

Экономический рост любой страны не является сегодня достаточным и адекватным показателем прогресса общества, задача которого – создать условия для формирования человеческого потенциала, человеческого и социального капиталов. Едва ли не первостепенную роль в решении этих вопросов играет образование. Следует признать, что в России на данном этапе ее развития отсутствует современная система развития личности. Более того, в нашей стране, обладающей огромной территорией и населенной многочисленными народами, существует существенный разрыв в качестве жизни населения.

По качеству жизни населения в российских регионах в 2016 г., оцениваемому по 72 показателям, Москва в 6 раз превышает Республику Тыва [8]. Такое неравенство регионов является одной из острых социально-

экономических проблем страны, угрожающих ее устойчивому развитию. В этой ситуации качество жизни населения территорий является основополагающим критерием формирования и развития человеческого потенциала территорий. В свою очередь, человеческий потенциал территорий – одно из важнейших условий качества жизни этих территорий.

Все эти композитные индексы непосредственно или опосредованно включают такие составляющие, как доступность знаний и возможность применить их на практике. При этом качество образования не сводится к числу лет обучения. Формирование такого человека требует высокого качества жизни. При этом, опять же, высокое качество жизни требует такого человека. Как видите, балансировка на лезвии бритвы становится ведущим принципом в образовании.

Ценность образования для общества и индивида

В рамках новой концепции образования, которая использует основные положения, свойственные природным (и искусственным) экосистемам, полидисциплинарный подход позволяет определить закономерности и принципы становления нового социокультурного типа образования, формирования человека, живущего в гармонии с окружающим миром и с самим собой. (Здесь хотелось бы отметить, что, говоря о человеческой ценности, о необходимости гармонии человека с окружающим миром и с самим собой, автор опирается на положения гуманистической философии, а не на концепцию «золотого миллиарда», согласно которой обеспечение качественного существования на планете может быть гарантировано *только* для миллиарда человек из обеспеченных стран.) Для формирования такого человека необходимо не только создать эффективную экосистему образования, но и обеспечить *высокий уровень качества жизни населения*, которое становится главным критерием развития общества и показателем эффективности деятельности органов власти.

2. Образование как система

Согласно устоявшимся представлениям, экосистема – это биологическая система, состоящая из сообщества живых организмов (биоценоз), среды их обитания (биотоп), системы связей, осуществляющей обмен веществом и энергией между ними. Это сложная самоорганизующаяся, саморегулирующаяся и саморазвивающаяся система. Понятие «экосистема» начало транслироваться на предметное поле других наук, что привело к смысловому (семантическому) расширению этого понятия.

Система образования – сложная многоуровневая человекообразная система, внедрение системных новаций в которой требует, с одной стороны, координации на всех ее уровнях, а с другой, широкой самоорганизации, исключающей аппарат принуждения, который, вероятно, должен заменить аппарат долженствования. Все та же «свобода как осознанная необходимость».

За последние четыре десятилетия экология становится синтезом естественнонаучного, технического и гуманитарного знания, наукой о единстве развития природы и общества. В рамках такого подхода сущность человека становится триединой: биологической социальной и духовной, и необходимость учета законов, закономерностей и принципов экологии во всех науках становится очевидной. К сожалению, в развитии массового сознания смещение акцента в сторону его экологизации пока не произошло, но особое

место в этом процессе начало уделяться образованию.

С позиций системного подхода определяющим свойством любой системы является ее целостность. Первичность целого – основной постулат теории систем. Система – целостная совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, образующих единое целое. Каждый элемент имеет свою задачу и обладает ресурсом для ее достижения. Но теперь особое значение приобретает системное качество целого, что может быть обеспечено только повышением роли научного и творческого начала, создания условий для реализации «всех возможностей человека, его личностных устремлений».

Эффективность системы как единого целого зависит от сбалансированности потенциалов частей его составляющих в направлении поставленной цели, и над этим системе образования придется работать в первую очередь, поскольку качество жизни регионов отличаются, что не может не сказываться на «благополучии» региональных систем образования.

Взаимодействие элементов новой экосистемы образования осуществляется через систему вертикальных и горизонтальных устойчивых связей, которые через координацию обеспечивают взаимодействие элементов экосистемы. Информационная емкость связей все время возрастает. Взаимодействие носит, как правило, сетевой характер, а его основой является сопряженность ценностей участников.

Поскольку образование и развитие человека происходят не только в образовательных институтах, но и вне институциональных рамок, остро стоит вопрос формирования социального капитала, обеспечивающего интенсивность информационного обмена по каналам связи.

Экосистема образования на государственном уровне состоит из нескольких подсистем: образования, воспитания, ресурсного и кадрового обеспечения. Иерархическая система управления представлена уровнями, каждый из которых вносит свою лепту в достижение цели образования. Уровни государственной экосистемы образования: международный, государственный, региональный и уровень образовательных организаций. Координация осуществляется через власть, которая будет вынуждена поделиться своими полномочиями в пользу сетевой координации: государство для реализации стратегии развития образования реализует преимущественно вертикальные отношения, а общество поддерживает многообразие горизонтальных социальных связей. Однако основой для развития горизонтальных социальных связей должны являться общегосударственные интересы и ценности. Здесь не может идти речь о сепаратизме отдельных социальных групп. Хочется подчеркнуть, что все «само...» (саморазвитие, самообразование и пр.) – это не анархия и отрицание, а единение ради общих интересов и общего будущего.

Планируемая передача части функций центра на уровень регионов, по сути, является децентрализацией управления в рамках административной вертикали, и без понимания сущности новой экосистемы образования вряд ли принесет желаемые результаты.

Под новой экосистемой образования мы будем понимать целостную многоуровневую самоорганизующуюся саморегулирующуюся и саморазвивающуюся открытую систему, нацеленную на формирование *целостного мировоззрения обучающихся, основанного на духовно-нравственных ценностях.*

Как целостное образование такая система состоит из самоорганизующихся сетевых сообществ (кластеров), эффективность которых зависит от объема ресурсов, которые они мобилизуют через социальные отношения.

3. Образование как процесс

Главной целью образования сегодня является формирование духовно-нравственных ценностей человека, живущего в гармонии с окружающим миром и с самим собой.

Процесс образования включает взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы обучения и воспитания, формирующие в совокупности человеческий потенциал. В данном контексте человеческий потенциал может рассматриваться как совокупность способностей индивида для его реализации в обществе в соответствии с его личностными предпочтениями в течение всей его жизни. Особое внимание уделяется формированию навыков самообучения, самосовершенствования, самовоспитания в русле индивидуальных траекторий развития. И, главное, превращение этих навыков в насущную потребность личности – важнейшее условие его существования.

Результатом образования как процесса должна стать креативная личность, живущая в гармонии с окружающим миром. Изменение (уточнение) цели образования как процесса может менять его содержание, которое сегодня определяется стандартами образования.

Такая трактовка процесса образования предъявляет особые требования к формулировке цели образовательного процесса, его содержанию и результату.

Эксперты ЮНЕСКО сформулировали «*пять столпов образования*», обеспечивающих качество образования и содействующих устойчивому развитию личности и общества [2]: 1) учиться познавать; 2) учиться делать; 3) учиться жить вместе; 4) учиться жить; 5) учиться изменять себя и общество.

Процессом образования необходимо управлять, а значит: а) осуществлять профессиональную деятельность по достижению цели образовательного процесса через реализацию управленческих функций (планирование, организация, мотивация, контроль); б) выявлять проблемы в осуществлении процесса и принимать управленческие решения по их устранению.

Новая парадигма образования требует адекватной организации его содержания.

4. Образование как результат

Оценка результата образования до сих пор остается спорным вопросом. Хотя за последнее время процедура проведения ЕГЭ была значительно усовершенствована, говорить о высокой степени объективности ее результатов пока рано. ЕГЭ по определению не может быть творческим, а оценка результатов процесса воспитания как составляющей процесса образования в принципе невозможна даже в рамках компетентностного подхода.

Проблема оценки результатов образования пока остается проблемой, и будем надеяться, что она будет решена новой экосистемой образования.

Конечно, в данной статье только обозначены важнейшие, на взгляд автора, вызовы, стоящие перед современным российским образованием. Одни проблемы обозначены пунктирно. Другие требуют не только своего практического решения, но прежде всего философского осмысления. Надеюсь, что в дальнейшем удастся более подробно осветить свое видение на новую экосистему образования как системообразующий вектор качества жизни.

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Философия образования: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Доклад международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Париж, 1996. 46 с.
3. Докторович А.Б. Парадигма социоинновационного развития: человеческий потенциал и интеллектуальный капитал социально-экономических изменений // РАНХиГС при Президенте Российской Федерации // Пространство и Время. 2015. №1-2 (19-20). С. 84–90.
4. Задорожный Г.В. Личность как начало координат реактуализации политэкономических исследований // Вопросы политической экономии. 2013. № 1 (6). С. 103–128.
5. Кислицына О.А. Измерение качества жизни / благополучия: международный опыт. М.: Институт экономики РАН, 2016. 62 с.
6. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) (с поправками от 30 декабря 2008 г., 5 февраля, 21 июля 2014 г.). [Электронный ресурс] URL: <http://www.constitution.ru/>
7. Лига М.Б.. Образование и качество жизни: грани взаимодействия // Междунар. науч.-практ. конф. «Образовательная программа как инструмент повышения качества образования в образовательной организации». 23–24 октября 2013 года. г. Чита. ЗабКИПКРО. [Электронный ресурс]. URL: <http://ipk2.zabedu>
8. Рейтинговое агентство «РИА Рейтинг» медиагруппы МИА «Россия сегодня». Рейтинг регионов по РФ по качеству жизни 2016 М, 2017.
9. Степин В.С. Наука. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Минск.: Изд. В.М. Скакун, 1998. 896 с.
10. Степашко Л.А. Методолого-теоретические проблемы разработки регионально-национального компонента содержания общего образования // Актуальные проблемы разработки регионально-национального компонента государственных образоват. стандартов: сб. тр. науч.-практ. семинара. Хабаровск: ХГПУ, 1999. С. 4–26.
11. Тарасевич В.Н. Постнеклассический вызов фундаментальной фундаментальной экономической науке // Вопросы экономики. 2004. № 4. С. 107–117.
12. Ягодин Г.А., Третьякова Л.Т. Проблемы экологического образования // Образование в области окружающей среды: сб. докл. III Всесоюз. конф. Казань, 1990. Т. 1. С. 3–14.

A NEW ECOSYSTEM OF EDUCATION AS A BACKBONE VECTOR OF QUALITY OF LIFE

S.N. Makhnovets¹, O.A. Popova²

¹Tver Regional Institute of Improvement of Teachers

²Tver State University

The article is devoted to the ecosystem approach to the functioning and development of chelovecheskimi educational systems with their dynamic network interactions. In this approach, is considered a meaningful interpretation of the concept of education: education as a value for the state, society and the individual education system, education process, education as a result.

Keywords: *chelovecheskaya system, chelovekoobraznoe education, ecological approach in education, the new education ecosystem.*

Об авторах:

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор, почетный работник общего образования РФ, директор ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей» (170008, г. Тверь, Волоколамский пр-т, д. 7), e-mail: msn-prof@yandex.ru

ПОПОВА Ольга Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170108, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33)

УДК 373.2

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ ЧЕЛОВЕКА

А.В. Рукин

Военная академия воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова,
Тверь

Рассматривается информационный подход к природе человека и определяются ключевые вопросы философии образования. Исходным является положение, что информация является неотъемлемым субстанциальным свойством существующей реальности. Человек определяется как высокоинформационный субъект индивидуального жизненного пути. В рамках информационного подхода к толкованию педагогической природы человека раскрывается его внутриличностная самоорганизация и обосновывается развитие его жизненного пути в информационном пространстве-времени.

***Ключевые слова:** педагогическая природа человека, человек, информация, информационный подход к педагогической природе человека, информационное пространство-время.*

В современной педагогике активно разрабатываются идеи непрерывного образования. Наиболее распространены подходы, предполагающие непрерывное образование на протяжении всей жизни, образование взрослых, непрерывное профессиональное образование.

Основной смысл непрерывного образования заключается в организации единого образовательного комплекса, во взаимосвязи всех образовательных уровней и увеличении протяженности образовательного процесса до периода, сопоставимого с периодом жизни, в интересах профессионально-личностного становления человека в условиях революционного научно-технического и социально-экономического развития.

Европейский центр развития профессионального образования (Cedefor) выделяет формальное и неформальное обучение на основе сертификации итогов обучения: «Формальное обучение осуществляется в различных формах в учебном заведении, имеет четко обозначенные задачи и реализуется в четко обозначенные сроки, завершается обычно сертификацией. Неформальное обучение всегда имеет социальный контекст, оно основано, как правило, на запланированной деятельности обучающегося, которая не обозначена как обучение в учебном заведении с точки зрения поставленных задач и продолжительности обучения, обычно оно не завершается сертификацией» [1, с. 71].

Понятие «информальное образование» позволяет отражать образовательные процессы в обыденной жизни человека. «Информальное образование реализуется за счет самообразования человека в ходе ежедневной деятельности, относящейся к работе, семье или досугу, информальное образование не ведет к получению документа» [3, с. 107].

В центре внимания разработчиков непрерывного образования находится образовательный процесс. Специфика информационного подхода в том, что исследование нацелено на изучение природы человека и его

жизненного пути, который рассматривается как педагогический процесс информационной внутриличностной самоорганизации индивида.

Информационный подход позволяет выявить и изучить наиболее глубинные уровни педагогического процесса, описать личностную самоорганизацию, и прежде всего развитие рациональной сферы и внутренней системы ценностей человека. В информационном подходе рассматриваются вопросы, характерные для философии образования.

Методологическую основу информационного подхода образуют педагогические идеи П.Ф. Каптерева о саморазвитии и самосовершенствовании человека, синергетическая модель развития и философская объективно-идеалистическая традиция.

Научная заслуга П.Ф. Каптерева определяется стремлением раскрыть сущностные уровни педагогического процесса, показать обусловленность внешнего внутренним. Он справедливо отмечал, что «сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая само существо ее» [4, с. 538].

По сути, Каптерев определяет актуальные и сегодня фундаментальные методологические принципы педагогики. Во-первых, специфической для человека является способность к внутреннему саморазвитию, поэтому обучающийся саморазвивается, а задача педагога – создать рационально обоснованные и достаточные условия для его саморазвития. Во-вторых, в педагогическом процессе не внешнее определяет внутреннее, а саморазвивающееся внутреннее проявляется во внешнем. В-третьих, верховная целевая установка педагогической науки – изучение сущности педагогических процессов.

Каптеревская антропология созвучна с экзистенциальными моделями и определяется его представлениями о человеке как существе духовном, саморазвивающемся и свободном. Идеи Каптерева о саморазвитии человека на десятилетия опередили возникновение теории самоорганизации и находят свое подтверждение в синергетической модели развития, которая позволяет изучать и описывать динамику внутриличностной самоорганизации.

Корни информационного подхода лежат в объективно-идеалистической философской традиции. Так, Пифагор утверждал, что мысли и слова человека сохраняются в мировом пространстве. Основой всего сущего он считал «числа», являющиеся, по его мнению, тем фундаментом, который образует порядок во Вселенной и обществе. «Идеи» Платона могут рассматриваться как самодостаточные сущности, имеющие информационную природу. Человек, по Платону, способен взаимодействовать с «миром идей», то есть человек имеет связь с «миром идей».

«Абсолютный Дух», в системе Гегеля, по сути, есть информационная субстанция реальности. Развитие «Абсолютного Духа» в гегелевской системе может рассматриваться как процесс воплощения, разворачивания, трансформации и видоизменения информации. В силу того что человек – непосредственный участник этого процесса, смысл его бытия определяется его существованием в информационных потоках. По Гегелю, человек свободен и

суть его свободы заключается в сознании своей свободы, в сознании своей причастности к воплощению и творению информации.

Н.А. Бердяев продолжает объективно-идеалистическую традицию и в сущности рассматривает информацию как субстанциальную основу личности. Он считает, что личность есть идея и замысел Бога. Истолковывая это в информационном ключе, можно допустить, что у Бердяева звучит мысль об информационном генезисе личности, возникающей как идея Бога о конкретном человеке. Стать таким, каким замыслил Бог, есть задание для природного индивидуума. Индивид должен исполнить это задание и в процессе своего жизненного пути в соответствии с замыслом «построить» самого себя, при этом человек свободен в своем выборе. «Личность же не рождается, она творится Богом. Личность есть божья идея и божий замысел, возникшие в вечности. Личность для природного индивидуума есть задание» [2, с. 62].

Субстанциальную значимость информации в существовании человека ярко выразил М. Хайдеггер: «Человек не только живое существо, обладающее среди прочих своих способностей также и языком. Язык есть дом бытия, живя в котором, человек экзистирует, поскольку, оберегая истину бытия, принадлежит ей» [6, с. 203].

В сложившейся научной традиции информация (лат. *information* – разъяснение, изложение) означает некоторые сведения, совокупность каких-либо данных, знаний. По сути, эта традиция использования понятия «информация» ограничивает существование информации сферой человеческого мышления либо миром предметов, созданных человеком.

В информационном подходе исходным является положение, что информация реально существует в многообразии форм своего проявления. Информация является неотъемлемым субстанциальным свойством любого существующего предмета или явления, которые в своем бытии проявляют информацию. В силу этого существование информации не ограничивается сферой человеческого мышления либо продуктами человеческой деятельности. Любой существующий предмет и присущая ему информация неразрывно взаимосвязаны, поэтому информация может рассматриваться как универсальное и всеобщее свойство любого существующего предмета, процесса или явления. Информация относительна и потому определяется самим существующим предметом.

Наличие информации в объектах, не относящихся к продуктам человеческого мышления и деятельности, является очевидным фактом, самый яркий пример – ДНК.

Очевидность стремления окружающей реальности к усложнению, организации и самопостроению, с одной стороны, необъяснимость конечных целей и природы сил, определяющих эти процессы, которые по сути своей являются педагогическими процессами и непреодолимого стремления человека к интериоризации информации и самоорганизации, с другой стороны, определяют ключевой вопрос философии образования, а именно: почему человек обречен быть обучающимся и в чем конечный смысл постоянно возобновляемого обучения человека?

Информационный подход к природе человека и его жизненному пути позволяет ставить исследовательские задачи по поиску законов, лежащих в

основе процесса усложнения, и ответа на вопрос о смысле и конечных целях этого усложнения, то есть об онтологических целях существования педагогики вообще.

Человек не только сам по себе содержит информацию, но и обладает специфически человеческой способностью отражать, накапливать и передавать её другим людям, а наиболее развитые люди могут создавать новую информацию. В данном контексте понятие «информация» может рассматриваться как центральное в педагогике и философии образования.

Понятие «информация» в научно-педагогическом исследовании позволяет отражать в единстве все связи и взаимодействия, определяющие структурную организацию, меру сложноорганизованности человека, предмета, процесса или явления и всего существующего. Информация проявляется в порядке построения, логике и закономерностях организации чего-либо и определяет его как структурно организованное, как нечто самостоятельно существующее. Организация предмета невозможна без информации, а в структурной организации предмета информация отображает меру его упорядоченности.

Учитывая, что информация обнаруживается в любом существующем предмете, явлении или процессе, понятие «информация» является универсальным, обеспечивающим возможность сравнения объектов различной природы в аспекте их сложноорганизованности. Онтологический характер этого понятия позволяет предположить, что педагогические процессы являются наиболее фундаментальными в существующей реальности.

Человек создает свою специфически человеческую форму бытия информации. В такой плоскости образовательный процесс может рассматриваться как процесс развития способностей человека к восприятию информации, существующей в различных формах, и выражению ее в специфически человеческой форме. В конечном счете человек создает пространство-время специфически человеческой информации. Формальное обучение в данном случае рассматривается как необходимый и ключевой педагогический процесс, оказывающий целенаправленное и рационально обоснованное управляющее влияние на возникновение новой реальности – сложноорганизованного информационного пространства-времени.

Эффективность педагогического взаимодействия в ходе образовательного процесса непосредственно зависит от понимания педагогом природы человека. Необходимость разработки информационного подхода определяется тем, что формирование человека происходит под влиянием многих факторов, полный спектр которых зачастую не учитывается. Например, в социологических моделях доминирует влияние общества, а в наиболее упрощенных социологических моделях абсолютизируется влияние отдельной сферы общественной жизни: в экзистенциальных – свободная воля человека, в психосоциальных – бессознательное, в идеалистических подчеркивается верховенство божественного влияния.

Преимущество информационного подхода в том, что все многообразие взаимосвязей и взаимодействий человека и внешней среды рассматривается в аспекте формирующейся динамики информационных потоков. Социологические модели предполагают социализацию индивида, усвоение им всей совокупности общественных отношений. В понятиях информационной

модели – не усвоение, а интериоризация информации; не общественных отношений, а информационных потоков внешней среды, порождаемых всей существующей реальностью, не только обществом. Таким образом, точнее будет говорить не о социализации, но об информационной самоорганизации человека, которая по своей сути является образовательным процессом.

Свободная воля экзистенциальных моделей в информационном подходе к самоорганизации человека рассматривается как частное проявление одной из сторон этапа экстерииоризации человеком информации.

Информационный подход позволяет выделить педагогический характер природы человека. Внутриличностная информационная самоорганизация человека обуславливает возникновение устойчивой рациональной сферы и системы ценностей, доминирующих над генетически заданными компонентами бессознательного. Информационная самоорганизация человека по своей сути является *образовательным процессом, который определяется противоречивым единством формального, неформального и информального образования.*

По источнику формирования компоненты, образующие сущность человека, можно разделить на две группы. Первая образуется под влиянием конституционно заданных генетических факторов. Вторая, специфически человеческая, возникает и развивается в результате общественной жизни человека. Основными компонентами второй группы являются рациональная сфера и система ценностей.

Возникновение и развитие рациональной сферы и системы ценностей непосредственно связаны с усвоением человеком новых знаний, точнее, с интериоризацией информации об окружающей реальности. По сути, это образовательный процесс, в котором человек с первых дней своей жизни является обучающимся. Поэтому точнее говорить о возникновении и развитии специфически человеческих компонентов сущности человека в результате его включенности в педагогические процессы, нежели об участии его в общественной жизни.

С одной стороны, развитие рациональной сферы и системы ценностей возможно лишь при условии включенности человека в образовательный процесс, с другой стороны, рациональная сфера и система ценностей представляются результатом образовательного процесса. В общем, рациональная сфера и система ценностей имеют педагогическую природу в отличие от генетически заданных компонентов, имеющих биологическую природу.

Рациональная сфера и внутренняя система ценностей являются основными по сути и по содержанию педагогическими характеристиками специфически человеческой природы, а их развитие является определяющей целевой установкой образовательного процесса, по крайней мере формального. Человек прежде всего существо педагогическое, нежели политическое или социальное. С первых мгновений своей жизни человек включается в педагогическое пространство и в дальнейшем живет как обучающийся или обучающий. Человек становится человеком лишь при условии включенности его в педагогические процессы. Даже умирая, фактом своей смерти он может преподать урок. Так, к примеру, Зоя Космодемьянская превратила свою казнь в урок патриотизма и мужества.

В выделении *педагогической природы человека* подчеркивается педагогический характер основных компонентов, образующих сущность человека. *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.

Педагогическая природа человека определяется саморазвитием рациональной сферы и ценностной системы индивида во внутриличностные системообразующие компоненты, обуславливающие сущность человека, существующего в педагогическом пространстве-времени. Иными словами, саморазвитие рациональной сферы и системы ценностей предполагает включенность человека в формальные, неформальные и информальные образовательные процессы.

По Каптереву, способность человека к саморазвитию является его специфически человеческой способностью. Способность человека создавать свой личностный внутренний информационный мир ставит его в особый природно-информационный ряд и определяет уникальность его педагогической природы в окружающей реальности. Уникальная *педагогическая природа человека* на феноменологическом уровне проявляется в способности не только добывать информацию в процессе познания и накапливать ее, но и создавать новую информацию. 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.

Творчество человека проявляется в способности производить новую информацию, обуславливая формирование не только себя самого, но и внешнего информационного пространства. Творческий человек в своих творениях порождает новую информацию. Очевидно, что вне информационных потоков творчество невозможно и бессмысленно. Творец информации с неизбежностью генерирует образовательный процесс, ибо отсутствие процесса передачи новой информации другому человеку лишает его творчество смысла. В своих творениях человек использует все большее и большее количество информации – как присущей окружающей его реальности, так и созданной самим человеком. Необходимым условием и критерием развитости творческого начала человека может выступать совокупная мера информации, воплощенная в окружающем природном мире и прежде всего в самом человеке.

Человек живет в конкретном информационном пространстве. Интериоризированная информация образует самого человека, его наиболее важные педагогически значимые характеристики, он активен во внутренней организации интериоризированной информации, иными словами он активен в организации внутреннего педагогического процесса по самообразованию себя самого.

Информационный подход к пониманию человека основан на построении мысленной модели единого информационного пространственно-временного континуума, в котором человек реализует специфически

человеческий способ жизни. Информационная модель бытия есть абстракция, содержащая лишь информационное измерение реальности. В данной модели человек как информационная субстанция рассматривается в существующем информационном *пространстве-времени* как его соучастник и сотворец, в целом человек представляется как «информационный человек» [5, с. 26–37]. В информационных потоках человек рождается, существует и завершает свой жизненный путь. Динамика информационных потоков определяет развитие образовательного процесса.

В информационном подходе включенность человека во всё разнообразие формальных, неформальных и информальных процессов обучения и воспитания в течение его жизненного пути, обуславливающих формирование его внутриличностных педагогически значимых характеристик, выражается в единой форме, а именно – в информационных потоках.

Информационный подход предполагает объяснение природы человека и его жизненного пути в преломлении информации и информационных потоков, что позволяет определить характер выявленных наиболее глубинных взаимосвязей и создает благоприятные условия для научно-педагогического анализа процессов возникновения и эволюции этих связей и развития философии образования. Информационный подход дает возможность рассмотреть динамику изменений, происходящих во внутриличностном мире индивида в процессе его жизненного пути.

Вектор развития индивида определяется спецификой его педагогической природы. Человек – субъект обучающийся, и включенность его в педагогический процесс обуславливает направленность вектора личностного развития. Очевидным является то, что в одинаковых внешних условиях различные индивиды обладают различными возможностями своего развития. Наличие возможностей обусловлено различием того реального информационного пространства, которое сформировал индивид с большей или меньшей долей личного вклада в его построение, в рамках которого он выбирает. Природа данного пространства является информационной, ибо без информации оно возникнуть не может. Вариативность выбора определяет и различные возможности развития личности. Люди различаются своими возможностями развития, и они неповторимы в своем личностном развитии. Конечно, эти индивидуальные особенности определены их педагогически значимыми характеристиками. В этом и проявляется педагогический характер и индивидуальность природы человека.

Мера организованности является одной из характеристик информационного пространства. В этом аспекте информация распределена неравномерно. Как в физическом пространстве имеются концентрации тяготеющих масс, искривляющих его, так и в информационном пространстве могут возникать высокоорганизованные информационные центры. Очевидно, что производство подобных высокоорганизованных информационных «полей тяготения», вовлекающих в сферу своего влияния человека в течение всего жизненного пути, является первостепенной задачей официальной системы образования.

Важнейшей характеристикой, обуславливающей поведение человека, является внутренняя ценностная система или по меньшей мере некоторый

набор ценностей, которые индивид интериоризировал в процессе включения в информационные потоки внешней социальной среды, то есть в период включенности в образовательный процесс.

Возникновение и развитие системы ценностей индивида в терминах синергетики представляется как самоорганизующийся процесс. Педагогическая практика показывает, что универсализация педагогических воздействий, стремление педагогов распространить на обучение и воспитание принципы детерминации не дают ожидаемых результатов. Зачастую цели, которые ставят перед собой педагоги, воспитатели, общество и сам индивид, не совпадают. Процесс внутриличностной самоорганизации человека вариативен.

На различных этапах жизненного пути во внутриличностном мире человека могут происходить многократные изменения в соотношении меры хаоса и порядка. Усваиваемая совокупность ценностей в начале процесса интериоризации характеризуется высокой энтропией и представляет собой неустойчивое образование, но она имеет тенденцию к организации и образованию системы. Сам процесс возникновения и организации ценностной системы невозможен вне информационного обмена со средой. Возникающая в результате этого в сознании человека структура определяется посредством информации. В системе ценностей выделяются верховные ценности, с которыми индивид сопоставляет свои поступки и решения.

Различие индивидов обусловлено и тем, каким именно ценностям человек отдаст предпочтение. Информация в содержательном аспекте может быть этически различной, что определяется направленностью на добро или зло. Данное различие может быть выражено информационным понятийным рядом. Отличия в этической направленности и содержании ценностных информационных систем, их индивидуальный облик объясняют различия в поведении людей в одинаковых ситуациях.

Итак, информационный подход позволяет выявить педагогическую основу человеческой природы. Человек является высокоинформационным самоорганизующимся субъектом с индивидуальным жизненным путем, развивающимся в информационном пространстве-времени. Человек не только создает свое информационное пространство-время, но и актуализирует свое бытие в этом индивидуальном информационном пространственно-временном мире, индивид живет в этом личностном мире.

Очевидная неизбежность новых поколений людей включаться в педагогические процессы для развития рациональной сферы и системы ценностей, с одной стороны, и непреодолимое стремление человека к интериоризации информации, в своей устойчивости сопоставимое с основными потребностями человека, с другой стороны, определяют ключевой вопрос философии образования.

Список литературы

1. Голубева Т.А., Ершов В.А., Лельчицкий И.Д. Технологии признания результатов формального и неформального образования // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2016. № 4. С. 71–77.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека. М., 1993. 383 с.
3. Зайцева О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения. // Вестн. ТГПУ. 2009. Вып. 7(85). С. 106–109.
4. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования: избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1982. 653 с.
5. Рукин А.В. Информационный человек // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Философия». 2008. № 24 (84). С. 26–37.
6. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Время и бытие. М., 1993. 447 с.

INFORMATION CONCEPT TO THE PEDAGOGICAL NATURE OF MAN

A.V. Rukin

Military Academy of Aerospace Defense named after G.K. Zhukov, Tver

The article analyzes the information concept to the pedagogical nature of man. Important problems of the philosophy of pedagogy. Information is the substance of the universe. Information there is a property of any object. The existence of the object reveals its information. Man is an informational person. It is proposed to develop the information model of the human psyche. The essence of man has a pedagogical nature.

Keywords: *the pedagogical nature of man, human, information, Information concept of human nature, information space-time.*

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

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 371.32

ОСМЫСЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Е.В. Астапенко, Е.М. Перелыгина

Тверской государственной университет

Указаны приемы, способы, коды, структуры, символы и закономерности эффективного чтения. Выделены компетенции, связанные с обучением осмысленному чтению, в федеральных государственных образовательных стандартах по некоторым специальностям.

***Ключевые слова:** обучение чтению, осмысление, компетенции, ФГОС, учитель, преподаватель, рефлексия.*

В современном обществе, часто характеризуемом как «эпоха постмодерна», наблюдаются некоторые признаки деградации культуры, которая постепенно превращается в культуру кича, телесериалов, шоу, паралитературы (одноразовые любовные истории, криминальные, детективные истории и пр.), а эстетическое производство встраивается в товарное производство. Все это приводит к изменению субъекта культуры, которое обусловливается теми социокультурными обстоятельствами, в которых мы пребываем в данный момент. Именно обилие и доступность любой информации, а также способ ее получения (когда полиграфическая информация замещается цифровой, а книжная культура – экранной) влияют на особенности восприятия и мышления, которое становится клиповым, опирающимся на эмоциональное, а не интеллектуальное постижение той или иной информации. Неумение глубоко понимать информацию, анализировать, рефлексировать приводит к поверхностности восприятия и, как следствие, мышления в целом.

В этой связи особенно актуальным становится обучение чтению, которое заключается не только в извлечении информации из текста, а в глубоком анализе, восприятии смыслов, как прямо прописанных в тексте, так и скрытых. Принято считать, что ребенку со школьной скамьи необходимо прививать навыки качественного чтения классической художественной литературы, что является компетенцией литературоведов или филологов. Однако мы убеждены, что не имеет значения, кто перед нами – учитель химии, кандидат философских наук или профессор экономики, – все они должны овладеть методикой обучения пониманию любого рода текстов. Не вызывает сомнений, что одним из базовых профессиональных качеств педагога является владение методикой обучения пониманию текстов. В идеале любой образованный человек может научиться читать вдумчиво и анализировать книги самого разного содержания.

Обучение искусству чтения в России и на Западе существенно отличается в силу общекультурного различия между нами. Общеизвестно, что западная культура основана на действии, а не на созерцании. Русская культурная традиция предполагает более созерцательное, нежели активное,

мировосприятие. В силу этого обучение чтению и пониманию текста в русской культурной традиции основывалось на рефлексии как знании о том, как мы знаем, или обращении на себя, которое основывается на теории, равно как и на практике (опыте). К сожалению, мы стремительно утрачиваем этот навык в силу упоминавшихся выше причин, присущих современному обществу. Тем не менее для студентов и преподавателей отечественных вузов рефлексивный подход не должен быть непостижимым.

Авторитетным западным специалистом по обучению искусству чтения является американский философ, преподаватель, редактор и популяризатор гуманитарного образования *Мортимер Адлер* (1902–2001). Мортимер Адлер под словом «учиться» имеет в виду «понимать больше, а не запоминать новую информацию, которая по сложности не отличается от имеющейся в нашем багаже» [1, с. 41]. А учиться необходимо только у тех, кто нас превосходит. Это могут быть живые учителя, а также хорошие книги, главное – уметь их правильно читать. Адлер подчеркивает необходимость различать две важные вещи. «Иметь информацию – значит знать некий факт. Понимать – значит осознавать дополнительные нюансы: почему так бывает, какова связь с другими фактами, чем они отличаются, в чем совпадают и так далее» [1, с. 45]. Традиционно в школах учащиеся читали и читают только ради информации, которую нужно получить, чтобы успешно написать контрольные работы, тесты и сдать экзамены. При этом лишь в редких случаях они пытались связать истинный смысл книги с собственным опытом. Это именно то, что происходит в современной Российской школе в широком смысле этого слова. Мы не учим читать ради понимания, а лишь ради извлечения информации.

М. Адлер указывает на то, что, например, среднестатистический американский старшеклассник практически не умеет выделить главную мысль прочитанного отрывка текста или расставить смысловые акценты в обсуждении проблемы. Он с сожалением заключает, что развитие учащегося останавливается на уровне ученика шестого класса. По мнению ученого, в школах и других образовательных учреждениях преподаватели должны учить учащихся не только уметь пересказывать тексты, но и критиковать, а именно – отличать истинные мысли от ошибочных. Студенты должны научиться доказывать свои собственные позиции, постепенно приходить к выводам, не торопиться делать умозаключения, если нет твердой уверенности.

Так как искусство учиться и искусство учить тесно связаны, то, по мнению М. Адлера, преподаватель, пишущий или говорящий, должен хорошо представлять себе весь предстоящий процесс обучения. «Как минимум он должен уметь читать то, что сам пишет, или слушать то, что сам говорит, так, будто тоже учится наравне со своими студентами. Если учителя не умеют учиться, они обречены на неудачу» [1, с. 70]. В идеале учитель, преподаватель вуза должен так спроектировать свою деятельность, чтобы научить студентов самостоятельно приобретать знания, интерпретировать полученную информацию, научить понимать то, о чем они читают. М. Адлер в своей книге «Как читать книги» излагает подробную методику чтения и понимания серьезных книг. Остановимся на некоторых его ценных рекомендациях и мыслях. М. Адлер выделяет три главных *способа* чтения. Первый способ – структурный, или аналитический, при котором читатель движется от целого к частному. Второй способ – интерпретационный, или синтетический. Здесь читатель движется от частного к целому. Третий способ – критический, или

оценочный. В этом случае читатель оценивает автора и решает, согласен ли с его точкой зрения [см. 1, с. 117]. Любой из этих способов требует интеллектуальной деятельности, в результате которой у нас возникают свои собственные мысли. Поэтому заметки на полях, выделенные строки, вопросы, возникающие в ходе чтения, а также идеи и т.п. обязательно должны сопровождать процесс чтения и понимания.

М. Адлер делится опытом осмысленного чтения: «Я не могу перейти на следующую страницу, если не запишу мысль, которая пришла мне в голову при чтении текущей» [1, с. 106]. Мортимер Адлер также описывает разные подходы к чтению книги: как к сложной структуре, имеющей некую целостность и упорядоченность, как к объекту с точки зрения изучения лингвистических элементов, как к предмету с точки зрения понимания возможного диалога автора и читателя» [1, с. 109].

Американский ученый, профессор литературы Томас Фостер, управляющий директор Uncommon Schools Дуг Лемов все активнее начинают обсуждать необходимость обучения осмысленному чтению, акцентируя внимание на одной из приоритетных задач учителя, а именно: «независимо от того, какой предмет и в каких классах он преподает... превратить "обыкновенное чтение" в высокопродуктивный и эффективный вид деятельности» [2, с. 323]. В обучении чтению предлагаются самые разнообразные методы и методики: от пометок на полях до тайм-менеджмента. При этом Т. Фостер говорит о так называемой грамматике литературы, т.е. «наборе приемов, структур, кодов и закономерностей, которые мы постепенно усваиваем и начинаем распознавать в художественных текстах. У всех языков есть грамматика: свод правил, по которым строятся и наделяются смыслом высказывания. Язык литературы не исключение» [3, с. 11].

Неподготовленный читатель при чтении художественного произведения воспринимает сюжет и героев на эмоциональном уровне и получает удовольствие от самого процесса чтения. Осмысленное чтение предполагает более глубокое понимание текста, внимательное отношение к деталям, историческим параллелям, символам, метафорам и аллегориям. Профессиональный читатель в состоянии увидеть в тексте три главных компонента произведения: воспоминания, символы и параллели.

Остановимся на базовых составляющих осмысленного чтения, которые помогают читателю распознать максимальное количество смыслов.

Большинство художественных произведений посвящены историям о странствующих рыцарях (героях) и их обетах. Сюжеты разворачиваются вокруг дороги, по которой они совершают свой путь, обязательно существует какой-то враг главного героя и прекрасная дама. Любой роман, как правило, полон приключений героев и различных испытаний. На поверхности сюжета четко прорисовывается заявленная цель похода главного героя, но она никогда не совпадает с истинной целью его странствий. Дело в том, что в процессе похода герой или несколько героев учатся жизни, у них происходит самопознание. Итак, большинство сюжетов строятся на историях, когда герой отправляется в путь, чтобы сделать что-то, и часто ему приходится пускаться в странствия не по своей доброй воле. Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь читателю распознать мотив странствия героя, тогда процесс чтения будет легким и увлекательным. Кроме того, преподаватель знакомит читателя с подсказками, которые прямо или косвенно указаны в текстах. Это

могут быть «общие схемы, архетипы, сквозные темы и образы» [3, с. 43].

Распространенным сюжетом часто является одна из историй, основанная на Библии. Культурный читатель, знающий историю мира, легко может понять сюжетную линию и поиск смысла жизни главного героя. Преподаватель может помочь студентам провести параллели между старыми и новыми сюжетами. Невидимый диалог между различными произведениями может появляться «в отсылках к более ранним текстам – от тонких аллюзий до прямых и обширных цитат» [3, с. 49].

Самыми распространенными и излюбленными приемами являются описание дождя, снега, воды, природы. Например, описание снега несет в себе несколько смыслов. Во-первых, это может быть обновление, смена действий, переход на новый этап жизненного пути персонажа. Во-вторых, снег может ассоциироваться со смертью, увяданием, печалью и тоской. Правильное прочтение этих символов помогает осознать не только характеры персонажей, но и мотивы их поступков и переживаний.

От преподавателя зависит качество понимания учащимися текстов любой сложности. К сожалению, в последнее время наблюдается смещение акцентов в образовании, чрезмерное увлечение информационными технологиями в ущерб развитию навыков критического мышления, осмысленного чтения и понимания, развития рефлексивных способностей.

Каким образом обучение осмысленному чтению отражено в российских образовательных стандартах? Акцентируем наше внимание на тех компетенциях, которые связаны с развитием понимания, осмысления, анализа информационных источников (книг, документов, информации из сети Интернет и т.п.).

Анализ общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника вуза (в нашу выборку вошли следующие направления: «Педагогическое образование» (бакалавр, 44.03.01), «Корабельное вооружение» (бакалавр, 17.03.01) и «Журналистика» (бакалавр, 42.03.02)) позволил выделить некоторые компетенции, которые прямо или косвенно отражают владение навыками осмысленного чтения.

Будущие педагоги должны показать «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-4); «способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве» (ОК-3); «способность проектировать образовательные программы» (ПК-8); «готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования» (ПК-11); «способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы» (ПК-14) [4].

Компетенции будущего педагога не содержат прямых указаний на развитие в учительских кадрах навыков понимания текстов, развитие аналитических и герменевтических способностей, однако некоторые компетенции косвенно указывают на способности будущих специалистов в сфере образования к аналитическому чтению учебных и других текстов, разработке новых учебных программ и пониманию прочитанного.

Рассмотрим компетенции будущего инженера по направлению подготовки «Корабельное вооружение» (бакалавр, 17.03.01). Обучают ли студентов этой программы навыкам осмысленного чтения и понимания

технической документации? Среди ОК находим: «способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции» (ОК-2); «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-5); «способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий» (ОПК-1); «способность участвовать в разработке технической, конструкторской и технологической документации по направлению профессиональной деятельности» (ОПК-3); «способность использовать информационные технологии при разработке проектов новых образцов морской оборонной техники» (ОПК-4) [5].

Некоторые профессиональные компетенции данного направления также привлекают наше внимание, а именно: «готовность изучать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования» (ПК-3); «готовность участвовать в научных исследованиях основных объектов, связанных с конкретной областью специальной подготовки» (ПК-4); «готовность использовать информационные технологии при разработке проектов новых образцов корабельного вооружения» (ПК-6); «готовность систематизировать и обобщать информацию по использованию и формированию ресурсов предприятия» (ПК-10) [5].

Чтобы овладеть указанными компетенциями, выпускник данной программы должен уметь осмысленно читать, анализировать прочитанное, критически мыслить и делать самостоятельные выводы.

Итак, промежуточное рассмотрение контента двух программ подготовки бакалавров показало, что специально в вузах не обучают навыкам аналитического чтения и понимания текстов, но косвенно эти навыки подразумеваются. Однако внушает оптимизм тот факт, что компетенции специалиста технического профиля содержат наиважнейшие общекультурные компетенции, и акцент в преподавании сделан не только на обучении высококлассного специалиста в своем профиле, но и высокообразованного человека, компетентного в различных областях знаний, в том числе и гуманитарных. Только на программах подготовки журналистов (бакалавр, 42.03.02) наиболее полно прописаны компетенции, связанные с пониманием текстов, осмыслением и анализом информации и т.п.

В стандартах находим следующие общекультурные и общепрофессиональные компетенции: «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-6); «способность осуществлять общественную миссию журналистики, эффективно реализовывать функции СМИ, понимать смысл свободы и социальной ответственности журналистики и журналиста и следовать этому в профессиональной деятельности» (ОПК-1); «способность понимать сущность журналистской профессии как социальной, информационной, творческой, знать ее базовые характеристики, смысл социальных ролей журналиста, качеств личности, необходимых для ответственного выполнения профессиональных функций» (ОПК-3); «способность ориентироваться в основных этапах и процессах развития отечественной литературы и

журналистики, использовать этот опыт в практике профессиональной деятельности» (ОПК-4); «способность ориентироваться в основных этапах и процессах развития зарубежной литературы и журналистики, использовать этот опыт в профессиональной деятельности» (ОПК-5); «способность анализировать основные тенденции формирования социальной структуры современного общества, ориентироваться в различных сферах жизни общества, которые являются объектом освещения в СМИ» (ОПК-6); «способность понимать сущность журналистской деятельности как многоаспектной, включающей подготовку собственных публикаций и работу с другими участниками медиапроизводства; индивидуальную и коллективную деятельность; текстовую и внетекстовую работу (проектную, продюсерскую, организаторскую), следовать базовым профессиональным стандартам журналистской работы» (ОПК-12); «способность следовать принципам работы журналиста с источниками информации, знать методы ее сбора, селекции, проверки и анализа, возможности электронных баз данных и методы работы с ними (ОПК-13); «способность базироваться на знании особенностей массовой информации, содержательной и структурно-композиционной специфики журналистских публикаций, технологии их создания, готовность применять инновационные подходы при создании медиатекстов» (ОПК-14); «быть способным использовать современные методы редакторской работы» (ОПК-16); «способность эффективно использовать лексические, грамматические, семантические, стилистические нормы современного русского языка в профессиональной деятельности» (ОПК-17); «способность эффективно использовать иностранный язык в связи с профессиональными задачами» (ОПК-18); «способность понимать специфику работы в условиях мультимедийной среды, владеть методами и технологиями подготовки медиапродукта в разных знаковых системах (вербальной, аудио-, видео-, графика, анимация)» (ОПК-19); «способность использовать современную техническую базу и новейшие цифровые технологии, применяемые в медиасфере, для решения профессиональных задач, ориентироваться в современных тенденциях дизайна и инфографики в СМИ» (ОПК-20) [6].

Перечисленные общепрофессиональные компетенции основаны на понимании и осмыслении разного рода информации, без которых успешная деятельность журналиста будет невозможна.

Выделим две профессиональные компетенции журналиста, напрямую связанные с осмысленным чтением и пониманием текстов: «способность выбирать актуальные темы, проблемы для публикаций, владеть методами сбора информации, ее проверки и анализа» (ПК-1); «способностью анализировать, оценивать и редактировать медиатексты, приводить их в соответствие с нормами, стандартами, форматами, стилями, технологическими требованиями, принятыми в СМИ разных типов» (ПК-3) [6].

Главная задача преподавателей высшей школы при осуществлении ими своей профессиональной деятельности – помочь студенту сформировать перечисленные компетенции и подготовить высокообразованного конкурентоспособного специалиста на рынке труда, умеющего анализировать, понимать тексты и распознавать смыслы, критически мыслящего профессионала, способного принимать взвешенные решения.

Не умаляя эффективности западных методик и разработок в обучении осмысленному чтению, хочется еще раз отметить, что отечественная школа

имеет уникальный опыт обучения чтению и вообще пониманию действительности, основанный на рефлексивном подходе. Рефлексивная оценка действительности, осмысленное чтение должны включать в себя читающего как действующее лицо (реципиента и продуцента), находящееся в зависимости от многочисленных факторов, таких как государственное регулирование, надзор разнообразных организаций, культурное наследие, рынок и др. и работающее под давлением разнообразных обстоятельств, которые могут быть предметом анализа и описания, что и может составлять основу обучения. В этом случае особую важность приобретает рассмотрение статуса читающего как «просто человека», т.е. реципиента событий, и «как профессионала», т.е. как интерпретатора информации.

Осмысленное чтение способствует стиранию границ между теорией и практикой в обучении, поскольку теория будет включать в себя понимание и интерпретацию поля деятельности учащегося, а практика даст значительно более существенные результаты при применении рефлексивного подхода к пониманию текстов. Поскольку эффективность чтения напрямую зависит от понимания его содержания и от того, насколько успешно учителя (преподаватели вузов) будут обучать своих учеников (студентов) читать, понимать и мыслить, зависит качество образования в целом.

Список литературы

1. Адлер М. Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений / пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. 344 с.
2. Лемов Д. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей / пер. с англ. О. Медведь. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 416 с.
3. Фостер Томас. Искусство чтения. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 304 с.
4. ФГОС ВО «Педагогическое образование 44.03.01». URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583>
5. ФГОС ВО «Корабельное вооружение 17.03.01». URL: <http://fgosvo.ru/news/6/2115>
6. ФГОС ВО «Журналистика 42.03.02». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/420302_Gumal.pdf

COMPREHENDED READING AS AN ELEMENT OF MODERN EDUCATIONAL COMPETENCES

E.V. Astapenko, E.M. Pereyгина

Tver State University

The article describes methods, codes, structures, symbols and patterns of effective reading. Competences related to teaching comprehended reading in federal state educational standards for certain specialties are singled out.

Keywords: *teaching reading skills, comprehension, competences, Federal State Educational Standards, teacher, lecturer, reflection.*

Об авторах:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: elenastap@gmail.com

ПЕРЕЛЫГИНА Елена Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: mypost2006@yandex.ru

УДК 378.14

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ ПО МЕТОДИКЕ МАЛЫХ ГРУПП

Е.В. Борисова

Тверской государственной технической университет

Рассмотрены основные положения методики малых групп применительно к компетентностному формату образовательной программы. Приведены результаты использования данной методики на практических занятиях по высшей математике со студентами младших курсов инженерного направления. Отражено отношение обучающихся к данной форме занятий.

***Ключевые слова:** малая группа, педагогика сотрудничества, уровни компетенций.*

Экономическое развитие и независимость государства обеспечивается прежде всего высокими технологиями и сверхскоростными процессами накопления и анализа информации. Современной нормой профессиональной деятельности становится взаимодействие нескольких команд, решающих комплексные задачи. Традиционное обучение преимущественно основано на принципах индивидуализма и соперничества. Но сегодня более востребовано умение специалистов решать поставленные задачи совместно, генерируя разнообразные варианты и выбирая из них лучший. Именно на принципе сотрудничества основана методика малых групп. При формировании компетенций существенную роль играют системность изучения материала, периодичность контроля усвоения знаний, приобретения умений и формирования навыков. Реализовывать различные аспекты и стороны образовательного процесса важно уже на первых курсах, что требует от преподавательского состава осознанного выбора соответствующих методик и технологий обучения. Этот выбор зависит от сочетания конкретных условий реального образовательного процесса и реализует заложенные в программе подготовки уровни, необходимые для практической деятельности инженеров.

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не «готовое знание», а создаются условия личностного конструирования и восприятия данного знания. Согласно ФГОС, «реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий и организации внеаудиторной работы с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [1, с. 203]. Отдельно отмечено, что «в вузе должно быть предусмотрено применение инновационных технологий обучения, развивающих навыки командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений, лидерские качества. Возможно преподавание дисциплин в форме авторских курсов по программам, составленным на основе результатов исследований научных школ вуза, учитывающих профессиональную специфику при условии реализации содержания образования и формировании компетенций выпускника» [1, с. 207]. Стоит заметить, что каждая образовательная технология отличается определенными признаками, имеет свое назначение и специфическую область применения. В современной

высшей школе приоритет должен отдаваться приемам субъект-субъектного педагогического воздействия, в которых на первый план выдвигаются диалогические методы общения, совместный поиск истины, разнообразная творческая деятельность. Вариантом обучения в сотрудничестве (cooperative learning) можно считать методику объединения обучающихся в малые группы для совместного выполнения аудиторного задания.

Студенты, работая в малой группе, реализуют иные социальные роли и формы взаимодействия по сравнению с традиционным обучением. Инструментальная роль группы связана с невозможностью или трудностью индивидуального выполнения поставленной задачи или разрешения проблемы. Использование методики малых групп дает студентам с разными уровнями предшествующей подготовки возможность посылно участвовать в выполнении практического задания, приобретать навыки сотрудничества, в частности, умение отстаивать собственную позицию, вырабатывать общий взгляд, разрешать возникающие противоречия. Меняется и роль преподавателя, который превращается из ментора в консультанта, направляющего работу группы.

При организации практической работы по методике малых групп следует акцентировать внимание на ряд обстоятельств: ограничение по времени каждого аудиторного занятия; стабильность состава группы и возможность его изменения; наличие и проявление разных уровней необходимых знаний и умений у студентов в созданной малой группе; разнородность психологических типов студентов в составе малой группы.

Что можно сделать, чтобы студенты с разным потенциалом сформировали как можно более значимые уровни компетенций? Как обеспечить продуктивность работы каждого? Как донести до сознания студента то, что он сам несет ответственность за качество своего обучения, за приобретенные компетенции, за свою будущую востребованность как специалиста?

Впервые сталкиваясь с возможностью использования новаторских методик обучения, многие преподаватели опасаются, что много сил и времени придется тратить на подготовку к занятию, обращать преимущественное внимание на процесс в ущерб содержанию. Одновременно и студенты должны понимать, с какой целью они будут работать в малых группах, каковы преимущества совместного изучения и отработки материала. Не объяснив студентам, почему от традиционной формы проведения занятий преподаватель переходит к иным формам, трудно ждать успеха.

Методика малых групп в своей основе имеет ряд принципов, к основным из которых отнесем: взаимодействие в среде обучения; позитивная взаимозависимость; персональная отчетность; равновеликая доля участия каждого члена группы. Принцип позитивной взаимозависимости заключается в том, что успешное выполнение работы всей группой зависит от результатов работы каждого из участников. Похожую ситуацию можно воссоздать, если построить задание по типу «мозаика», где каждый участник группы получает часть материала, а вся группа должна представить решение обобщенной поставленной задачи. Важно обратить внимание студентов на то, что успех зависит от личного вклада каждого. К сожалению, рекомендации преподавателя зачастую не приносят в этом смысле желаемого результата: некоторые студенты предпочитают «отсиживаться за спинами» более

активных или подготовленных одnogруппников.

В отличие от многих предметов естественнонаучного направления (физика, химия, информатика), где предусмотрен лабораторный практикум, при котором деление на малые группы очевидно и широко распространено, при изучении высшей математики работа на практических занятиях преимущественно индивидуальная. Организация малых групп и стимулирование их активной работы – один из новаторских подходов в изучении математики. Однако в ходе реализации этой методики приходится сталкиваться с педагогическими и психологическими трудностями. Перечислим наиболее типичные.

1. *Включение всех в работу.* Студенты ведут себя слишком пассивно. В то время как один или двое студентов выполняют задание, остальные «отсиживаются» или принимают минимальное участие.

2. *Самостоятельный поиск.* Студенты предпочитают привычно отвечать на вопросы или списывать решения с доски.

3. *Толерантность и анализ.* Не все предложенные одним из участников группы идеи принимаются во внимание и «отрабатываются».

4. *Дополнительная нагрузка.* Со стороны преподавателя: увеличение времени на подготовительную работу к занятию и необходимость мобильного контроля в ходе его проведения.

Существенный фактор, влияющий на эффективность работы малых групп, – создание условий, не позволяющих получить оценку за чужой труд. Индивидуальные контрольно-проверочные задания по итогам изучения материала раздела или модуля позволят оценить знания каждого. В то же время группа должна быть заинтересована в высоких оценках всех своих членов, так как это дает возможность получить, например, дополнительные баллы.

Первые опыты работы по методике малых групп зачастую не дают ожидаемых результатов как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Но если преодолеть начальный этап – результат получается достойным. Так, например, после работы в малых группах студенты показали заинтересованность в такой форме занятий и значимую динамику роста уровня компетенции по результатам внутри модульного контроля. В табл. 1 показано соответствие между процентом выполнения заданий из ФОС модульного контроля и уровнями формируемой компетенции (нелинейная шкала), с целью формализации оценочного процесса.

Таблица 1

Соответствие тестовых баллов уровням компетенции

Процентные оценки	Границы в баллах	Уровень освоения компетенции – семантическая оценка
0–54 %	0–11	Низкий
55–70 %	12–14	Базовый
71–85 %	15–18	Повышенный
86–100 %	19–20	Высокий

Сводные результаты выполнения заданий из ФОС модульного контроля в двух группах студентов до применения и после применения методики работы в малых группах представлены в табл. 2.

Для определения достоверности совпадений и различий характеристик

сравниваемых групп использовался непараметрический критерий Крамера–Уэлча. Сравнивались уровни компетенции ОПК-4 в двух группах в модуле 1 (констатирующий этап). Обучение проводилось по традиционной технологии. По известной формуле расчета эмпирического значения критерия [2, с. 46] вычисляем $T_{эм} = 1,02$, которое меньше $T_{крит}$, равного 1,96. Следовательно, гипотеза о совпадении характеристик групп по уровням компетенции принимается на уровне статистической значимости, равной 0,05. Затем сравним результаты проявления уровней компетенции после применения методики малых групп. Вычисляем $T_{эм} = 2,53$, которое больше $T_{крит} = 1,96$. Следовательно, достоверность различий в уровнях компетенции двух групп по окончании изучения модуля 2 составляет 95 %. Таким образом, входные уровни контролируемой компетенции в группах совпадают, а выходные (после применения методики малых групп) – статистически значимо различаются.

Таблица 2

Результаты формирования компетенции ОПК-4
в ходе изучения дисциплины «Высшая математика»

Группы	Модуль 1 (констатирующий этап), чел.		
	Базовый уровень	Повышенный уровень	Высокий уровень
Гр1 (22)	4	9	9
Гр2 (20)	2	7	11
Группы	Модуль 2 после применения методики малых групп в Гр2 (чел.)		
Гр1 (22)	2	13	7
Гр2 (20)	1	7	12

Можно сделать обоснованный вывод, что эффект изменений обусловлен применением методики малых группах.

Работа в каждой малой группе должна соответствовать ожидаемым результатам, поэтому необходимо своевременно анализировать ее организацию и действенность. Можно проводить экспресс-анализ в конце занятия или обсуждать коллективную деятельность с каждой группой отдельно. С этой целью определены следующие признаки, по которым оценивается индивидуальная работа членов группы: студент самостоятельно работает над заданием, не отвлекает других членов группы; выполняет справедливую, не меньшую, чем другие студенты, часть работы; помогает улучшать результаты другим участникам мини-коллектива. Безусловно, оценки носят субъективный характер. Вместе с тем «прозрачность» критериев, возможность коллективного контроля и ответственности нивелируют возможный субъективизм.

Для успешной реализации работ малых групп важно, чтобы преподаватель сам демонстрировал умение слушать, задавать вопросы, проявлял терпимость, реализовывал конструктивную «обратную связь». Также следует обращать внимание студентов на то, какие качества и умения значимы для совместного выполнения задания, например: доверие друг другу; владение однозначной формулировкой вопроса; умение слушать и слышать возражения и предложения друг друга; умение строить «обратную связь» (на высказывания или действия в группе, рекомендации преподавателя); навыки передавать

приобретенные знания и умения друг другу; терпимость и умение приходить к согласию.

Существенное внимание необходимо уделять процессу оценивания, чему может способствовать заполнение таблиц достижений групп. В такие таблицы заносятся индивидуальные результаты студентов по каждому заданию.

После завершения учебной работы можно вычислить групповую оценку малой группы как интегральный результат индивидуального оценивания по формуле

$$СП_{gp} = \sum_{i=1}^k a_i ИО_i,$$

где a_i – коэффициент нормирования оценки статуса участника малой группы ($a_i = 0 \div 1$); $ИО_i$ – индивидуальная оценка ($ИО_i = 0 \div 5$); k – количество участников в малой группе.

Каково оптимальное количество студентов в малой группе? Это не очевидный вопрос, но от ответа на него напрямую зависит, например, подготовительная работа преподавателя по составлению заданий. Определим, что малые группы – это группы, объединяющие от трех до шести человек. Практика показала, что предпочтительно формировать базовые группы по четыре человека. Базовая группа формируется на длительный срок (например, на полугодие или на время изучения модуля). Конечно, если работать со студенческой группой в течение долгого времени, как это обычно бывает на кафедре высшей математики, то сформировать базовые группы несложно. Однако если преподаватель недостаточно знает студентов, уместно предложить им самостоятельно разделиться на малые группы или провести входной контроль, в результате которого можно наилучшим образом выделить такие группы.

Заметим, что специалисты в области группового обучения считают определяющей характеристикой этой методики «разнородность групп» [3, с. 115]. Разнородные группы обычно формируются по схеме: один сильный, два средних и один слабый студент. Правда, при этом отсутствуют возможности взаимодействия сильных студентов с сильными, а слабых со слабыми, что важно в общем процессе обучения. К тому же студенты могут привыкнуть к статусу сильных или слабых, что повлечет за собой формирование нежелательных стереотипов. Поэтому следует периодически использовать однородные группы и/или предоставлять возможность межгруппового общения, что позволяет расширить социальный опыт студентов, усиливает значение коммуникативных навыков, создает условия для знакомства с самыми разными точками зрения на задачу. В то же время в группах, где объединены студенты, схожие по способностям и уровню успеваемости, легче проявить себя середнячкам, тихим студентам. К тому же нельзя забывать о том, что малая группа – не развлечение в учебное время, это полноценная форма работы на занятиях, правильное использование которой приводит к достижению определенных учебных и воспитательных целей. Учеба вместе с кем-то, в отличие от учебы в одиночку, снимает страх перед неудачами у более слабых студентов, делает прочнее знания более сильных. Происходит взаимное обогащение обучающихся в группе, они обмениваются знаниями и разными способами решений. Одним из преимуществ данной методики является интенсификация учебного процесса, что в большинстве случаев

приводит к повышению уровня образовательных результатов.

При правильной организации работы в малых группах студенты получают удовлетворение от самого процесса группового обучения, от ощущения своих сил и способностей. Среди студентов 2-го курса факультета природопользования и инженерной экологии ТвГТУ, где работает автор статьи, был проведен письменный опрос на предмет отношения к практическим занятиям по методике работы в малых группах. Приведу одно наиболее характерное впечатление.

«Если сравнивать университет со школой, то, конечно, здесь учиться сложнее. Каждый преподаватель хочет, чтобы мы знали его предмет на «отлично». Только не все студенты одинаково подготовлены. И еще, пропустив одну из лекций, дальше очень трудно разбираться самому в материале. Практические занятия предполагают отработку лекционного материала, получение конкретных умений для решения задач. Когда нам предложили объединиться в маленькие группы и решать задания по высшей математике совместно, а потом коллективно их «защищать», – было немного странно. Сели в кружок, открыли лекции и... не знаем, с чего начать. И так было у всех студентов в аудитории. Преподаватель, видя наше замешательство, посоветовала выбрать каждому фрагмент общего задания, начать с определений и разобрать примеры из лекций. А я эту лекцию пропустила! Мы скооперировались и стали вместе разбираться, искать похожие примеры. Я ориентировалась на одного из студентов, который хорошо учится, послушала его мнение о том, какой материал надо использовать, какие формулы применять, и часть задания, как мне казалось, была решена. Но сдавать надо было не отдельные части, каждый свою, а все задание полностью. Но путь уже был найден, и мы продолжили движение. Выполнив и оформив все задачи, пошли сдавать. В этот момент другая мини-группа уже защищала свой вариант, который оказался неверным. Преподаватель стала обсуждать, в чем ошибка выбранной теоретической основы, почему эти формулы не подходят, и мы поняли, что тоже ошиблись. Один из членов нашей группы заявил, что он сразу говорил о неправильном выборе, но его не послушали. Вернулись на место и стали переделывать, но при этом уже советовались друг с другом, доказывали, объясняли. Слушали комментарии преподавателя на решения других студентов. Наконец справились, сдали это задание и получили следующее. В итоге за одну пару мы совместно решили 3 коллективных задания и по два индивидуальных. Я лично разобралась в пропущенном материале лекции, что самостоятельно вряд ли бы у меня получилось. И не отстала от группы. На следующем практическом занятии всем нам хотелось опять поработать в нашем маленьком коллективе. Оказалось, что интересно чему-то научиться самому и научить тех, кто еще не очень разобрался. Так прошло несколько недель, и настало время выполнять тестовое задание по изученной теме. И если раньше мы все хотели написать модульную контрольную хотя бы на зачетное число баллов, то теперь всем хотелось получить более высокую оценку. Я чувствовала в себе силы претендовать на 20 баллов. Правда, получилось всего 18, но для меня это успех.

Когда нам объявили результаты тестового контроля по всей группе, оказалось, что всего одна (!) удовлетворительная оценка, а двоек нет совсем. В

начале изучения следующего раздела на практике все опять захотели работать в мини-группах. Кстати, задания для каждой группы были разные, поэтому списать не получится, но обсудить – возможно, правда, если кто-то из студентов пользуется большим авторитетом, навязывает свое мнение, но ошибается – страдают все. Если это вовремя понять, то можно отстаивать и свою точку зрения: ошибешься – так сам. Не очень обидно. Жаль, что раньше так с нами преподаватели не работали. Получился интересный опыт взаимодействия, который пригодится в будущей профессии».

С практической стороны применения данной методики в конкретных студенческих группах дополнительной сложностью являлся переменный состав некоторых малых групп, в которые объединились участники, пропускающие занятия по болезни, по занятости в общественных мероприятиях. В этой связи групповые оценки не рассчитывались, а использовалась система бонусных баллов: за быстроту, оригинальность, качество изучения материала.

В заключение стоит отметить, что вместе с положительными моментами многие исследователи проблем группового обучения приходят к выводу о том, что такой вид деятельности приносит положительные результаты лишь в комбинации с традиционными методами. Использование методики малых групп для формирования компетенций позволяет, не снижая качества полученных знаний, формировать необходимые в общении и публичных выступлениях навыки, расширяет способы определения путей изучения проблемы и – как следствие – ее грамотного решения.

Список литературы

1. Богословский В.А., Караваева Е.В., Ковтун Е.Н. и др. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты. М.: Университетская книга, 2010. 247 с.
2. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998. 256 с.

EXPERIENCE OF HIGHER MATHEMATICS TRAINING BY METHOD OF «SMALL STUDENT GROUPS»

E.V. Borisova

Tver State Technical University

The article considers the main provisions of «small groups» training method in relation to the competency aspect of the educational program. The author gives the results of this methodological technique received at the practical classes of Higher Mathematics taught to freshman students of engineering profiles. The of students' attitude to this type of classes is also considered.

Keywords: *small group, pedagogy of cooperation, competence levels.*

Об авторе:

БОРИСОВА Елена Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры высшей математики ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, г. Тверь, наб. Афанасия Никитина, д. 22), e-mail: elenborisov@mail.ru

УДК 373.167.1

РОЛЬ ЖАНРА ТЕКСТА В ПЕРВИЧНОМ ЗАПОМИНАНИИ ЗНАЧЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ

Е.А. Голубовская

Российский университет дружбы народов, г. Москва

Изложены результаты поэтапного эксперимента, направленного на выявление влияния жанровых особенностей контекста на качество и скорость первичного поверхностного запоминания новых лексических единиц иностранного языка студентами неязыковых профилей подготовки. По результатам исследования, наибольшим потенциалом обладают тексты анекдотов, семантика лексики которых была воспроизведена участниками эксперимента наиболее точно. Значительной разницы во времени выполнения контрольного теста в зависимости от языкового материала отмечено не было.

Ключевые слова: обучение лексике, первичное запоминание, контекст, анекдот.

Преподавание английского языка как иностранного в неязыковом вузе сопряжено с постоянным поиском инструментов повышения учебной мотивации и попытками разработки новых стратегий овладения языковым материалом. В современном информационно-насыщенном мировом пространстве навык быстрого усвоения нового представляет особую ценность, прежде всего – при работе со студентами, обучающимися по техническим направлениям подготовки, для которых первое поверхностное запоминание представляет наибольшие трудности. Данная статья описывает результаты учебного эксперимента, направленного на выявление роли контекста при краткосрочном поверхностном рецептивном запоминании лексики иностранного языка.

Обучение лексике на базе связного текста является одним из наиболее востребованных методистами способов расширения словаря обучающегося. Несмотря на сдвиг парадигмы в сторону коммуникативного подхода к обучению, в последние десятилетия данный приём не теряет своей популярности.

Так, современными авторами проводятся экспериментально-практические исследования, которые демонстрируют возможность использования сюжетного текста не только для формирования определенных навыков и развития речевых умений, но и в качестве материала, способствующего развитию критического мышления [6], эмотивной компетенции [3], обучению проектной деятельности [2] и т.д.

Использование текстов-историй призвано прежде всего обеспечить эмотивную составляющую учебной мотивации, важность которой безоговорочно отмечается как педагогами-теоретиками, так и методистами, изучающими особенности преподавания иностранных языков [4; 5]. Кроме этого, другие характеристики текста, выделенные вслед за И.Р. Гальпериним, такие как наглядность, семантическая открытость, воспитательная ценность, эффект отчуждения и другие [1], также обуславливают высокий потенциал

текста как инструмента обучения лексике, который и был положен в основу описанного в данной статье эксперимента.

В исследовании принимали участие 24 студента второго курса, обучающиеся по направлениям подготовки «Информатика и вычислительная техника», «Прикладная информатика» и «Прикладная математика» факультета физико-математических и естественных наук Российского университета дружбы народов. Средний возраст участников составил 18–19 лет при приблизительно равном соотношении половой принадлежности респондентов (56 % юношей и 44 % девушек). Начальный уровень сформированности иноязычной компетентности участников группы соответствовал В1 согласно Общеввропейской шкале языковых компетенций CEFR. Все студенты были предупреждены о проводимом эксперименте и выразили добровольное согласие участвовать.

На первом этапе эксперимента проводился опрос, в ходе которого студенты должны были выбрать наиболее предпочитаемый для них тип сюжетного текста из предъявленного списка: истории из жизни, анекдоты, новостные выпуски, истории успеха, биографии знаменитых людей, краткие изложения содержания художественных произведений, в том числе – притч, описание сюжетных линий премьерных фильмов. Данный перечень был составлен исходя из многолетних наблюдений за поведенческими особенностями, предпочтениями студентов данной возрастной группы и бесед с ними на занятиях английским языком.

Гипотетически предполагалось, что анекдоты и забавные истории будут выбраны в первую очередь и на более поздних этапах эксперимента станут наиболее благоприятным для первичного (рецептивного) запоминания материалом в силу их популярности в данной возрастной группе, высокой эмоциональной окрашенности и соответствующей способности обеспечить эмоциональный компонент учебной мотивации, создавая тем самым возможность более быстрого и эффективного построения ассоциации между ключевым иноязычным словом и русскоязычным эквивалентом. Однако большинство ответивших (75 %) осуществили выбор в пользу эпизодов из жизни рассказчика. Жанр анекдота занял второе место (42 %), выпуски новостей были отнесены к третьей предпочитаемой позиции (29 %). Примечательно то, что если эпизоды из жизни рассказчика оказались более популярными среди представительниц женского пола (80 % выразивших предпочтение к этому жанру – девушки), то желание читать на занятиях новостные выпуски изъявили исключительно юноши.

На втором этапе эксперимента автором данного исследования при помощи анализа открытых источников были подобраны 15 сюжетных историй (по пять в каждом из выбранных жанров), которые были незначительно адаптированы на уровне содержания и формы и приведены к одному объему – примерно 800 печатных знаков. Тематика текстов намеренно не пересекалась с основным содержанием учебного курса, чтобы исключить возможность активизации значений лексических единиц в другой учебной ситуации.

На основе отобранного текстового материала был составлен список из 150 слов по 10 единиц для каждой истории при следующем пропорциональном распределении внутри данной группы: по три-четыре существительных

и глагола, по одному-два прилагательных и наречий. Участники эксперимента должны были при быстром предъявлении данного списка отнести его к группе знакомых и незнакомых им слов любым графическим способом: при помощи символов «плюс» и «минус», слов «yes» и «no» или другим удобным образом. Если респондент заявлял о знании им значения слова, ему предлагалось указать рядом его значение или несколько значений. В случае знания и верного указания значения лексической единицы хотя бы одним участником эксперимента слово исключалось из общего списка. Целью данной части исследования стал отбор незнакомых слов, поэтому по его завершении список был существенно сокращён на 26 позиций, составив 124 слова. Для удобства проведения эксперимента из списка были удалены еще 4 единицы, оставшаяся лексика была равномерно распределена между текстами, при этом их содержание было несколько модифицировано. Таким образом, на каждую сессию было выделено по 8 слов.

Третий этап эксперимента состоял в организации и проведении одноформатных сессий, направленных на ознакомление со значениями новых лексических единиц в контексте. В основу был положен метод дедуктивной презентации языкового материала через текст, который является одним из наиболее востребованных в мировой практике преподавания иностранных языков. Сначала участники эксперимента должны были бегло прочесть текст и ответить на контрольный вопрос. Далее им предлагалось предпринять попытку определить, вывести значения выделенных слов из контекста. При этом использовалась либо фронтальная, либо парная форма работы, однако при образовании групп каждый раз использовались новые партнеры, что было обусловлено задачей максимального устранения влияния прочих факторов на процесс запоминания. После этого проводился контроль понимания значений выделенных единиц с последующим обращением к их роли в данном контексте, сопровождавшийся устным групповым и индивидуальным (на выборочной основе) воспроизведением данных единиц, копированием их в учебную тетрадь. Продолжительность данной сессии составляла от 10 до 15 минут.

Четвертый, заключительный, этап эксперимента включал в себя контроль знания семантики значений ключевых лексических единиц и обработку полученной информации. В конце каждой сессии респондентам предлагался быстрый тест (quick fire test), они должны были в течение одной минуты предложить русскоязычные эквиваленты выбранных единиц. Таким образом удалось проверить, произошло ли первичное (рецептивное) запоминание семантического содержания лексических единиц обучающимися. Фиксировалось количество верно переведенных единиц, под которыми понимались значения, обсуждаемые на занятиях в течение семестра, или близкие к ним.

Анализ результатов включал в себя проверку правильности выполнения контрольного теста, с одной стороны, и скорость его выполнения – с другой. Результаты сравнивались по трём срезам в соответствии с жанрами текстов: истории из жизни, анекдоты и забавные истории и выпуски новостей (рис. 1, 2).

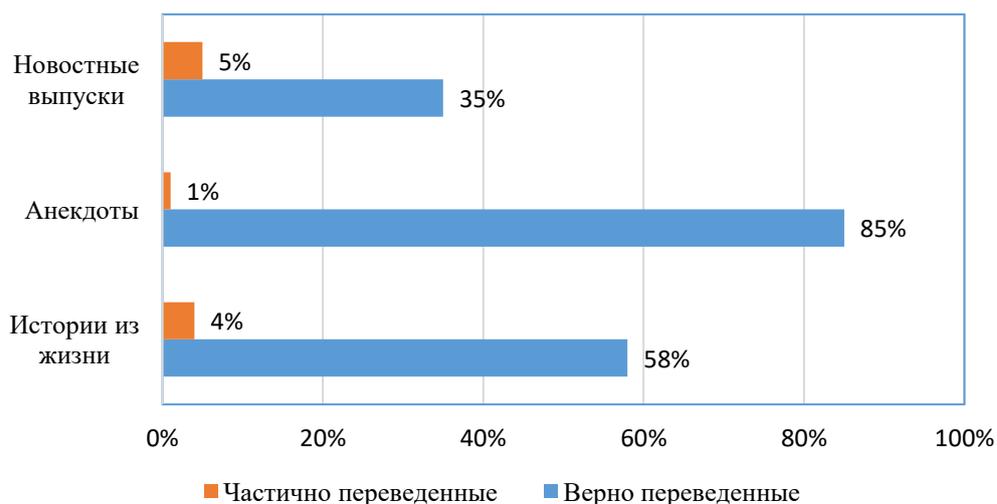


Рис. 1. Среднее количество правильно переведенных лексических единиц, %

Как продемонстрировано на рис. 1 и 2, гипотетические предположения о предпочтении использования анекдотов в качестве учебных текстов на первом этапе обучения новому лексическому материалу подтвердились, что следует из большего количества верно переведенных слов. Наблюдения за участниками в течение эксперимента позволили связать это не только с жанровыми особенностями подобных текстов, но и со спецификой восприятия юмористического текста на иностранном языке: для правильной трактовки замысла автора анекдота во многих случаях требуется «второе» прочтение, в результате чего юмористический эффект может быть ослаблен, но необходимость повышенного внимания к значениям слов, напротив, обостряется. Более того, участники эксперимента продемонстрировали большую скорость выполнения контрольного теста на основе текстов указанного типа, однако отличия от других жанров не были столь значительными.

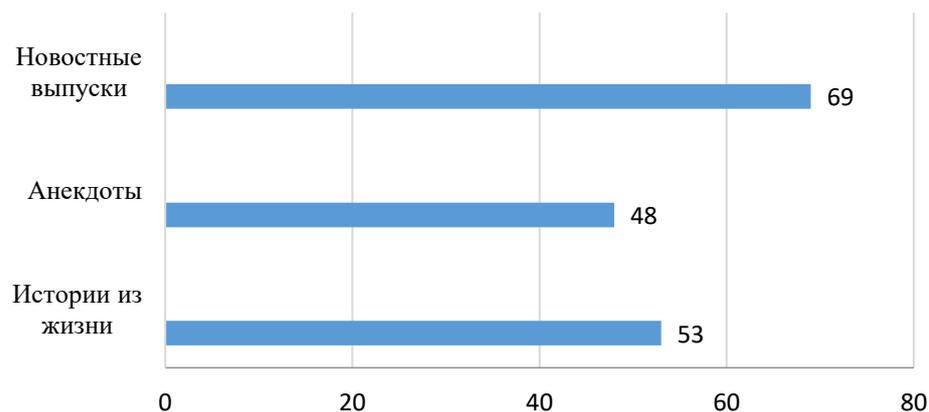


Рис. 2. Среднее время выполнения теста, с

Безусловно, полученные результаты нельзя считать абсолютно валидными. Так, например, к возможным погрешностям сбора количественной информации может быть отнесено случайное ознакомление студентов с лексической единицей самостоятельно за период эксперимента. Однако специфика жанровых особенностей текстов анекдотов и потенциальные возможности их положительного влияния на активизацию новой лексики несомненно заслуживают более внимательного изучения.

Список литературы

1. Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 6-е. М.: УРСС Эдиториал, 2008. 144 с.
2. Чернякова Т.А. Алгоритм формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса // Вестн. Тамбов. ун-та Сер. «Гуманитарные науки. Педагогика и психология». Вып. 2 (106). 2012. С. 212–216.
3. Шевчик Е.Е. Обучение студентов-филологов рецептивной эмотивной лексике в процессе чтения английских художественных текстов // Вестн. Пятигорск. гос. ун-та. 2008. № 4. С. 303–307.
4. Elliot A.J., Dweck C.S. (ed.) Handbook of Competence and Motivation. Edited by The Guilford Press, New York, 2005. 704 p.
5. Lasagabaster D., Dotz A., Sterra J.M. (ed.) Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company. 2014. 190 p.
6. Tikhonova E.V., Kudinova N.A., Golubovskaya E.A. Sophisticated Thinking: Text, Task and Situation // Proceedings of 9th International Technology, Education and Development Conference. Madrid, 2015. P. 5461–5470.

THE ROLE OF GENRE IN PRIMARY MEMORIZATION OF VOCABULARY MEANINGS IN A FOREIGN LANGUAGE: INTRODUCTION ON THE PROBLEM

E.A. Golubovskaya

RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia), Moscow

The paper describes the results of the stage-by-stage experiment aimed to identify how the genre of the educational text influences the quality and pace of primary memorization of new lexical units in a foreign language by non-language University students. As revealed, anecdotes have the biggest potential, as the participants were able to reproduce the semantics of the relevant lexis most precisely. The pace of the test completion, however, did not significantly differ between the genres.

Keywords: *teaching vocabulary, primary memorization, context, anecdote.*

Об авторе:

ГОЛУБОВСКАЯ Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета физико-математических и естественных наук ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), e-mail: elena.a.golubovskaya@gmail.com

УДК 378.1

ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ «ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ» ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ РОССИИ

Д.В. Дробышев¹, Н.А. Рачковская²

¹Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)

²Московский государственный областной университет

Рассмотрено понятие «опережающее образование» как фактор, привлекающий иностранных студентов в российскую систему высшего образования. Обоснована актуальность, охарактеризована сущность и специфика «опережающего образования» применительно к обучению иностранных студентов в технических вузах. Сформулированы принципы, обеспечивающие эффективность обучения иностранных студентов в российских вузах. Обозначены направления совершенствования работы университетских подразделений, связанных с экспортом образовательных услуг.

Ключевые слова: *опережающее профессиональное образование, технический вуз, международное сотрудничество, экспорт образовательных услуг, иностранные студенты, индивидуальная образовательная траектория.*

Согласно современным оценкам экспертов, международный рынок образовательных услуг постоянно растет, несмотря на кризисные процессы в социально-экономической сфере. Ежегодный оборот денежных средств в этом секторе глобальной экономики достигает нескольких десятков миллиардов долларов. На сегодняшний день Россия занимает ориентировочно 5-е место по числу обучающихся в стране иностранцев. И несмотря на то, что количество иностранных студентов в российских вузах неуклонно увеличивается, наша страна по тем или иным причинам пока не может обогнать своих главных конкурентов в сфере образования.

Источники успешного развития образовательных услуг в России для иностранных студентов видятся в использовании еще не раскрытого в полной мере потенциала применения современных маркетинговых технологий, а также в возможности повышения конкурентоспособности отечественного образования за счет следующих ресурсов: 1) повышения требований к уровню подготовки приезжающих на учебу абитуриентов, уже обучающихся студентов, а в итоге и к выпускникам, поскольку более способный и изначально хорошо подготовленный студент не только способствует улучшению образовательного процесса, но и имеет больше шансов преуспеть в жизни, став при этом настоящей «визитной карточкой» для университета, привлекая в него все большее количество мотивированных и основательно подготовленных абитуриентов; 2) модернизации учебного процесса в соответствии с ведущими тенденциями развития образования и на основе передовых достижений современной педагогической науки [3].

Реализация данных образовательных стратегий должна осуществляться в тесном взаимодействии друг с другом, исходя из концепции «опережающего образования». Опережающее образование, с нашей точки зрения, должно стать

флагманом качественно нового этапа развития отечественной системы профессиональной подготовки иностранцев в российской высшей школе.

Сама по себе эта идея отнюдь не нова и была поднята в нашей стране еще в 1996 г. на II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика», где широко обсуждались проблемы и перспективы национальной и международной политики в области образования в условиях стремительного развития новых информационных технологий. Было заявлено о необходимости такой модернизации системы образования, чтобы она «оказалась способной своевременно готовить людей к новым условиям существования, давать им такие знания и умения, которые позволили бы им не только успешно адаптироваться в новой социальной и информационной среде, но и активно воздействовать на нее в интересах сохранения и дальнейшего гармоничного развития человеческого общества и окружающей природы» [6]. В данной трактовке понятие «опережающего образования» связывалось, по сути, с концепцией устойчивого развития общества и подчинялось ценностному экологическому императиву.

Согласно иному толкованию почти двадцатилетней давности, в качестве «опережающего образования» достаточно рассматривать образование, «содержание которого сформировано на основе предвидения перспективных требований к человеку как к субъекту различных видов социальной деятельности; в более узком смысле – подготовка работников с ориентацией на технологический прогресс» [1, с. 72].

На сегодняшний день в науке продолжается активная разработка концепта «опережающее образование». Различные подходы к определению его содержания обусловлены конкретной позицией исследователей по отношению к цели и сущности системы профессионального образования. Если речь идет об «опережающем образовании» в значении «опережающей подготовки кадров», то на первый план выходит необходимость модернизации системы образования в соответствии с кадровыми проблемами конкретных промышленных предприятий, а также о необходимости гармонизации результатов работы системы подготовки кадров с рынком труда. Данный подход находит отражение в действующей «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.», в соответствии с которой требуется «улучшение качества рабочей силы и развитие ее профессиональной мобильности на основе реформирования системы профессионального образования всех уровней, развития системы непрерывного профессионального образования, системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров с учетом определения государственных приоритетов развития экономики, что предполагает развитие внутрипроизводственного обучения работников организаций, а также опережающего профессионального обучения работников, подлежащих высвобождению» [9].

Дальнейшее развитие понятия «опережающего образования» концентрируется вокруг оптимального выбора соотношения периода переобучения кадров и ввода в действие новых технологий, сроков развития учебных программ и степени их соотношения с содержанием и этапом развития инноваций. Так, Г.И. Лукин считает, что «опережающее образование создает

фундаментальную основу для адаптации человека к изменениям (в том числе и производственным) за счет его непрерывного профессионального обучения или переобучения» [цит. по: 2, с. 103]. А.М. Новиков, А.Д. Урсул убеждены, что «уровень профессионального образования работника должен опережать уровень развития самого производства» [цит. по: 2, с. 103].

Встречаются более широкие трактовки рассматриваемого понятия, в частности, как образования, «содержание которого сформировано на основе предвидения перспективных требований к человеку как к субъекту различных видов социальной деятельности» [10, с. 175].

Развивая экспорт образовательных услуг в вузе, очень важно правильно расставить акценты в понимании содержания стратегии «опережающего образования» в случае ее реализации. Эта расстановка будет отличаться от нюансов образовательной программы для отечественных студентов в силу различий между потребностями непосредственных заказчиков всех этих услуг. Основным заказчиком университета в сфере подготовки кадров для нужд отечественной промышленности (по крайней мере на бюджетных местах) является наше государство. Оно заинтересовано в гармоничной социализации всех членов общества, имея рычаги управления жизнью вузов, задавая ориентиры развития образования и ставя соответствующие задачи.

При решении задач в области развития экспортных образовательных услуг дело обстоит несколько иначе. Наряду с госзаказом иностранных держав (в лице руководства иностранных университетов или компаний при наличии заключенных межуниверситетских договоров о сотрудничестве) крайне важными становятся потребности самих абитуриентов. Можно даже сказать, что на первый план выходит необходимость удовлетворения образовательных запросов обучающихся, приехавших из-за рубежа. В этом смысле, имея в виду «опережающее образование», мы должны активно развивать концепцию, в которой бы нашли отражение инструменты, повышающие в первую очередь конкурентоспособность наших выпускников-иностранцев. Формулируя факторы подготовки и реализации концепции «опережающего образования» для иностранных студентов в техническом вузе России, мы опирались в большей степени на личностно-ориентированный подход, отражающий интересы потенциальных абитуриентов.

Наиболее близким к теме нашего исследования будет подход А.П. Ефремова, который под «опережающим образованием» предлагает рассматривать «освоение учащимся таких профессиональных и общекультурных компетенций, которые потребуются выпускнику непосредственно на выходе его из стен образовательного учреждения и будут ему необходимы на протяжении длительного периода времени» [5, с. 40].

Не менее важен подход П.Н. Новикова, в соответствии с которым «одной из важнейших функций образования является раскрытие и развитие природных потенциальных способностей (и возможностей) человека к непрерывному, опережающему базисное состояние активному приращению знаний, развитию на этой основе самого себя как личности, к целенаправленному, инновационному, прогностически ориентированному на основе полученных знаний формированию среды (сред) своей

жизнедеятельности с одновременным повышением степени индивидуальной готовности к динамической и творческой поведенческой адаптации в меняющихся условиях среды, в том числе производственной» [8, с. 5].

Таким образом, в процессе подготовки иностранных студентов в стенах российских вузов следует прежде всего формировать у них такие качества и компетенции, благодаря которым выпускники смогут наилучшим образом адаптироваться к различного рода социальным изменениям в будущем, в том числе как субъекты профессиональной деятельности. Такими ведущими компетенциями являются:

- умение если не создавать, то работать с инновациями на тех или иных циклах их создания, внедрения или эксплуатации;
- навыки предвидения «социального заказа будущего» (например, направлений развития промышленности или отдельных технологий);
- высокие адаптационные свойства личности и стрессоустойчивость;
- умение ставить и корректировать собственные образовательные цели;
- готовность к непрерывному образованию в течение всей жизни;
- высокая мотивация к деятельности;
- высокоразвитая коммуникативная, в том числе языковая, компетенция;
- готовность осваивать и применять несколько профессиональных компетенций одновременно.

Для формирования у студентов всех перечисленных качеств необходима специальная образовательная среда, «опережающий» характер которой детерминирован реализацией ряда принципов. Остановимся на основных.

1. Опора во всех направлениях образовательной деятельности на социальный, технологический, педагогический прогноз как ведущий фактор принятия «опережающих» решений.

В различных регионах мира по-разному выделяют приоритетные направления инвестирования и соответствующие объемы финансовых вливаний в различные сферы экономики. Следовательно, необходим анализ мировых тенденций развития промышленности, в частности, национальных производств, а также прогноз развития требований предприятий к качеству подготовки специалистов. На основании этого необходимо определять ведущие направления опережающей подготовки. Международный отдел вуза, специализирующийся на работе с иностранными студентами, может взять на себя часть информационно-аналитической работы «прогностического центра» по выявлению и учету трендов развития международного рынка образовательных услуг и потребностей его потенциальных клиентов. Основная цель в данном случае заключается в последовательном совершенствовании своей работы, а также в подготовке вспомогательных материалов по актуализации содержания или формы экспортируемых образовательных услуг своего вуза.

2. Инновационность образовательной среды, проявляющаяся в целях, методах обучения и образовательном продукте.

В передовых направлениях работы мировой промышленности востребованность выпускников, обладающих наилучшим набором компетенций в области инновационной деятельности, автоматически

повышается. Точно так же повышается рейтинг вузов, гарантирующих своим абитуриентам подготовку в области обеспечения инновационной деятельности. Подобная «инновационная» специализация может стать дополнительным действенным инструментом продвижения экспортных услуг вуза на мировом рынке, по сути, помогая отечественным университетам «обгонять» своих зарубежных конкурентов.

Для этого необходимо создание многоуровневой образовательной инновационной системы, в работе которой активное участие должно принимать подразделение по международным связям и работе с иностранными студентами. В то время как инновационная инфраструктура университета обеспечивает реализацию опережающей подготовки кадров в целом, международный отдел вуза в ходе сотрудничества с зарубежными партнерами мог бы выполнять функции по сбору и анализу вспомогательной информации об инновационно-развивающихся отраслях и образовательных программах мира, об инновационных методиках опережающей подготовки.

3. Необходимость усиления творческого, деятельностного и личностно-ориентированного аспектов в обучении.

Согласно современным образовательным стандартам, формирование специалиста должно происходить на основе компетентно-деятельностного подхода, когда наряду с преподавателем субъектом образовательного процесса становится студент. Стратегия реализации данного подхода находит отражение в так называемой «индивидуальной образовательной траектории» или «индивидуальном образовательном маршруте», который формируется студентами во многом самостоятельно на основе их интересов. Таким образом, индивидуальные образовательные траектории отражают собственные образовательные цели обучающихся, соответствуют их способностям, возможностям, мотивации.

Однако своеобразие индивидуальной образовательной траектории иностранного студента определяется также его изначальными природными способностями и подготовкой, готовностью к принятию ценностей российского образования, психологическими особенностями личности, разделяемыми ценностями национальной культуры. Анализ и работа с этими предпосылками крайне важны для успешной конкурентной борьбы на современном рынке экспорта образовательных услуг, поскольку все более-менее успешные университеты участвуют в гонке именно за лучших абитуриентов.

На сегодняшний день, по оценкам отечественных педагогов, иностранные абитуриенты, которые к нам приезжают, в большинстве своем имеют более слабую подготовку по сравнению с российскими выпускниками средних школ. Дополнительным фактором низкой успеваемости иностранных студентов в начале обучения становится низкий уровень владения русским языком. Именно поэтому представляется вполне закономерным ужесточение требований к довузовской подготовке иностранцев. В том числе с их возможным привлечением на дополнительные дистанционные курсы, языковые практики, стажировки, конкурсы. В этом ракурсе повышается ответственность международного отдела как проводника требований университета к потенциальным студентам и своеобразного фильтра на входе в учебный процесс.

4. Повышение требований к профессионализму и личностным качествам профессорско-преподавательского состава вуза.

Среди профессиональных характеристик преподавателя, работающего в контексте «опережающего обучения», первостепенное значение имеют

следующие: ориентация на междисциплинарную подготовку специалистов; отсутствие страха инновационных преобразований; владение современными технологиями обучения; профессиональный энтузиазм, высокая мотивация и любовь к своему делу. Кроме того, важными личностными качествами для современного преподавателя становятся: высокая стрессоустойчивость; сформированность коммуникативных навыков; умение создавать благоприятный психологический фон обучения; способность преодолевать межкультурные противоречия; направленность на понимание внутреннего мира своих студентов; навыки оказания необходимой психологической поддержки обучающимся и др.

Одним из ключевых моментов в «опережающем образовании» становится способность преподавателя к взаимодействию с обучающимися при планировании, реализации и коррекции индивидуальной образовательной траектории, поскольку выбор неадекватного маршрута обучения тормозит процесс обучения студентов и дальнейшей профессиональной адаптации [7].

В настоящее время на уровне педагогической науки разрабатываются новые «штрихи» к профессиональному портрету преподавателя вуза. Поскольку развитие образовательных систем характеризуется их интернационализацией, то есть взаимопроникновением культурных, организационных, корпоративных и иных особенностей, то одним из ключевых факторов повышения компетентности отечественного профессорско-преподавательского состава становится развитие его профессиональной мобильности. В силу возрастных и культурных особенностей большей части российских преподавателей уровень их мобильности не столь высок в сравнении с российскими студентами. В этой связи повышается значение работы международного отдела вуза, связанного с организацией международных программ научного и педагогического сотрудничества для профессорско-преподавательского состава, в частности, участие в конференциях, симпозиумах, выставках, а также зарубежных стажировках.

5. Использование в процессе «опережающего образования» адекватных социальных коммуникаций.

Ведущей тенденцией развития современного общества является усиление роли сетевых взаимодействий, неформальных объединений и связей. Это находит отражение в поиске эффективных форм сотрудничества между современными образовательными и научными структурами, промышленностью и бизнесом. С технологической точки зрения, «сетевая» координация усилий в образовании происходит посредством таких средств, как: дистанционное обучение, неформальное интерактивное образование и информационный обмен (мастер-классы, дискуссионные клубы, интернет-курсы); «включенное обучение» (стажировки, академические обмены, мобильные группы, совместные практики, студенческие лагеря, научные школы) и др. Вместе с тем возрастает значение межличностных контактов субъектов образовательного процесса.

Еще одной заметной тенденцией развития профессионализма современного специалиста становится не только использование неформальных инструментов в деятельности, но и размывание компетентностных «границ» профессионала, которые отделяют его от любителя в других видах деятельности, например, в ходе решения междисциплинарных задач.

Аналитики отмечают, что «современные ученые и инженеры, вступая на «чужое поле», вынуждены в решении непрофильных задач так или иначе выступать дилетантами. Решая междисциплинарную задачу, специалист естественным образом «выпадает» из своего профессионального сообщества, приобретая черты любителя, «профессионала-любителя». Таким образом, сочетание профессионализма с мотивацией и познавательными средствами любителя в современных условиях становится дополнительным преимуществом в развитии междисциплинарных проектов» [4, с. 42].

Таким образом, в ходе «опережающего образования» результативность выпускников повышается – в том числе за счет приобретения навыков решения рабочих задач ресурсами неформальных связей. Параллельно с названным процессом важнейшее значение приобретает развитие соответствующих психологических свойств, установок и мировоззрения личности, связанных с таким понятием, как любовь к своей профессии, формируемая уже в ходе обучения и в дальнейшем после окончания вуза. Однако исследователи отмечают, что на практике «прикрепить» социальные и междисциплинарные компетенции к конкретной программе обучения не так просто. Такая подготовка во всем мире сопровождается внеучебной работой, например, в рамках вузовской системы воспитания» [4, с. 44].

Международные отделы вузов несут огромный потенциал «неформального ресурса» по решению педагогических, организационных и иных задач современного образования. По своей сути структуры вуза, занимающиеся экспортом образовательных услуг, и так являются ключевым узлом подсистемы международной научно-образовательной сети. В «опережающем образовании» этот подход должен найти более глубокое осмысление для дальнейшего более осознанного и активного использования. Часть деятельности международного отдела, например, консультационная, должна рассматриваться как неотъемлемая составляющая образовательного процесса для иностранных граждан. Международный отдел может стать дополнительной интегративной площадкой для организации социально-гуманитарных, культурных и иных международных неформальных взаимодействий.

6. Принятие имиджевой составляющей предоставляемых образовательных услуг в качестве одного из ведущих показателей, отражающих их качество.

По большей части абитуриент оценивает возможности, которые обещает та или иная система образования, по косвенным признакам: через общественное мнение, отзывы и рекламу. Роль общественного мнения в этой ситуации оказывается достаточно значимой, особенно если речь идет об отрицательных отзывах, которые могут основываться на ситуативных проблемах или случайных недоразумениях. В связи с этим возрастает потребность в контроле и целенаправленном формировании общественного мнения.

Оценка качества эффективности подготовки будущих специалистов из зарубежных стран также тормозится проблемами в области разработки стандартов качества международного образования, включая проблемы «конвертируемости» национальных стандартов. Все это находит отражение в результатах борьбы университетов за высокие места в международных рейтингах, где наша страна до сих пор не занимает ощутимо высоких позиций.

При этом лучшие вузы России до сих пор пользуются большим спросом у иностранцев за счет своих успешных научно-образовательных традиций и доброго имени. Однако для повышения конкурентоспособности своих образовательных услуг уже сегодня необходимо использование широкого спектра всевозможных маркетинговых средств, повышающих продажи образовательных услуг. Современный международный отдел включает в себя функции маркетинга (например, в МГТУ им. Н.Э. Баумана), являясь дополнительным рычагом реализации стратегии вуза.

Именно международный отдел имеет постоянный непосредственный контакт с потенциальными потребителями образовательных услуг, становясь важным каналом получения обратной связи от потенциальных клиентов к исполнителю и обратно. По сути, международные структуры вуза, с одной стороны, – это его лицо, отражающее содержание образовательных услуг, а с другой стороны, это лакмусовая бумажка, фиксирующая интересы и настроения потребителей. И какую бы стратегию развития экспорта образовательных услуг не выбрал вуз, международный отдел может стать одним из действенных инструментов по ее реализации. Эффективной тактической линией может стать и процесс налаживания новых контактов с потенциальными партнерами, и активное подержание связей вуза с уже знакомыми с его образовательными услугами зарубежными участниками (выпускниками, университетами, бизнес-партнерами, педагогами). В этом направлении международный отдел может и должен играть ведущую роль.

Сформулированные выше принципы подготовки и реализации концепции «опережающего образования» для иностранных студентов в современных российских вузах не являются исчерпывающими. Однако раскрытие любых аспектов этой темы в дальнейшем, с нашей точки зрения, должно включать анализ соответствующих изменений функционирования структур университета, отвечающих за международные связи.

Список литературы

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СП, 1999. 538 с.
2. Глубокова Е.Н. Опережающая подготовка профессорско-преподавательского состава вуза к реализации системных изменений в образовательном процессе // Изв. Росс. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2011. №142. С. 102–110.
3. Дробышев Д.В., Рачковская Н.А. Современное состояние и перспективы интеграции России в новое образовательное пространство Евразии вдоль «Шелкового пути» // Актуальные вопросы современной науки: тр. междунар. науч.-практ. конф. М., 2016. С. 69–72.
4. Егорова М.Ю. «Любительство» как фактор развития международной междисциплинарной профессиональной кооперации // Вестн. Университета (Гос. ун-т управления). 2012. Т. 1. № 8. С. 41–44.
5. Ефремов А.П. Опережающее обучение и опережающее образование // Вестн. Челябин. гос. ун-та. Сер. «Философия. Социология. Культурология». Вып. 26. 2012. № 19 (273). С. 38–43.
6. Кинелев В.Г. Политика в области образования и новые информационные технологии // Национальный доклад России на II Международном конгрессе

- ЮНЕСКО. 1996. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/64dba130a97fb4fcc3257642004a221b> (дата обращения: 02.07.2017).
7. Неусьпин К.А. Разработка способа абилитации студентов и выпускников вузов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. №6 (15). С. 43–49.
 8. Новиков П.Н. Болонский процесс и проблемы формирования содержания высшего образования // Образование и наука. 2004. №6 (30). С. 3–17.
 9. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями). URL: <http://base.garant.ru/194365/#friends#ixzz4hp9bFQrQ> (дата обращения: 30.06.2017).
 10. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / год ред. С.Я. Батышева. Т. 2. М.: АПО, 1999. 440 с.

IMPLEMENTATION PRINCIPLES OF THE CONCEPT OF PREEMPTIVE EDUCATION FOR INTERNATIONAL STUDENTS IN A RUSSIAN ENGINEERING UNIVERSITY

D. Drobyshev¹, N. Rachkovskaya²

¹Bauman Moscow State Technical University (National Research University)

²Moscow Region State University

The article considers the notion of preemptive education as a factor, which makes the Russian system of higher education appealing for international students. It proves the relevance, defines the essence and particular characteristics of preemptive education as applied to teaching international students in Russian engineering universities. The article states the principles ensuring successful training of international students in Russian universities.

Keywords: *preemptive professional education, engineering university, international cooperation, export of educational services, international students, individual education trajectory.*

Об авторах:

ДРОБЫШЕВ Дмитрий Вадимович – заместитель начальника Управления международного научно-образовательного сотрудничества ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (105005, г. Москва, 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1), e-mail: d.v.drobishev@gmail.com

РАЧКОВСКАЯ Надежда Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А), e-mail: nad1606@yandex.ru

УДК 371.12

**МОТИВАЦИОННАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТА
В ОСВОЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ
КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР
КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Н.А. Федорова, О.О. Копкарева

Тверской государственной университет

Представлены материалы экспериментальной работы, проводившейся в Тверском государственном университете по изучению особенностей построения контрольно-диагностической деятельности преподавателя высшей школы. Показано, что одним из результатов дидактически выверенной контрольно-диагностической деятельности должно выступить повышение уровня мотивационной вовлеченности студента в освоение учебных программ.

***Ключевые слова:** мотивационная вовлеченность студента в учебный процесс, контрольно-диагностическая деятельность преподавателя вуза, теории мотивации.*

Контрольно-диагностическая деятельность преподавателя высшей школы – один из основных видов работ, осуществляемых им в процессе решения различных учебных задач. Эффективность этой деятельности зависит от ряда факторов, среди которых чрезвычайно значимым является фактор позитивного и мотивированно-включенного отношения студента к выполнению контрольно-диагностических заданий, предлагаемых ему преподавателем. Именно поэтому все контрольно-диагностические задания, которые предлагаются студенту для выполнения, должны составляться с учетом уровня мотивированности студента на изучение конкретного учебного материала. Подготовить и составить такие материалы становится возможным лишь только тогда, когда составитель ориентируется на понимание студента как самоактуализирующегося человека. В противном случае включенность студента в учебный процесс, то есть его мотивированность, не может быть объяснена с психологических и педагогических позиций, а потому будет рассматриваться исключительно как функция, обусловленная не интересом к предмету и желанием стать специалистом, а внешними для студента обстоятельствами и факторами. Такое понимание причин мотивированности студента не дает возможности рассматривать его в качестве субъекта учебной деятельности, способного к самостоятельному определению своего индивидуального пути, ведущего к освоению учебного материала. Именно поэтому базовым видением обучающегося студента с необходимостью должно стать видение его как существа самоактуализирующегося и субъекта своей учебной деятельности. Такое видение диктуется гуманистическим подходом, который наряду с деятельностным использован в ходе экспериментального изучения специфики контрольно-диагностической деятельности преподавателя вуза.

Современные теории управления учебным процессом выстраиваются на фундаменте различных видений человека обучающегося. Ряд из этих теорий фундируются на представлении об обучающемся как о

самоактуализирующемся субъекте. Такая трактовка человека-обучающегося обычно связывается с трудами А. Маслоу, Ф. Герцберга, Б. Моснера и Б. Снайдерман. Теоретические и прикладные разработки этих ученых описывают и объясняют природу самоактуализирующегося субъекта, динамику его внутреннего, в том числе и мотивационного, бытия, охарактеризовывают смысловую направленность его жизнедеятельности. Опора на эти разработки в контексте подготовки контрольно-диагностических материалов дает возможность уйти от формализма в проверочной деятельности, превратив эту деятельность в надежный инструментарий повышения качества учебного процесса и повышения уровня мотивационной включенности студента в процесс освоения профессионально значимого учебного материала.

Чтобы задача ухода от формализма в контрольно-диагностической деятельности была решена, а сама эта деятельность стала стимулирующей мотивацию студента и качество учебного процесса, необходим алгоритм использования проверенного временем теоретического понимания человека как существа самоактуализирующегося в контексте разработки контрольно-диагностических заданий. В ходе реализации экспериментальной работы, проведенной в Тверском государственном университете, такой алгоритм был разработан, теоретически обоснован и апробирован. Теоретическое обоснование разработанного алгоритма представлено в настоящей статье. Теоретическому обоснованию разработанного в ходе экспериментальной работы алгоритма предпосылается краткое описание трактовки человека как существа самоактуализирующегося, содержащейся в трудах А. Маслоу [3].

А. Маслоу предложил оригинальную трактовку видов мотивов собственно человеческого поведения. Он исходил из того, что направление любой деятельности человека задается его потребностной сферой. Согласно типологии А. Маслоу, все потребности человека можно разделить на пять классов. Все потребности составляют единое целое, которое можно условно представить в виде пирамиды, в основании которой находятся присущие всем без исключения физиологические потребности. Они являют собой нижнюю ступень – основание пирамиды. К физиологическим потребностям А. Маслоу отнес все те элементарные потребности, без удовлетворения которых принципиально невозможно поддержание жизни организма: пища, вода, воздух, сон, физиологические отправления, температурный режим и др. А. Маслоу обращает внимание на то, что физиологические потребности одинаковы для всех без исключения. Нарушение в системе обеспечения физиологических потребностей означает усиление деструктивных начал жизни, неминуемо приводящее к фатальным последствиям.

Второй, более высокий уровень потребности, надстраивающейся над физиологическими потребностями, – уровень потребности в безопасности. «После удовлетворения физиологических потребностей, – пишет А. Маслоу, – их место в мотивационной жизни индивидуума занимают потребности другого уровня, которые в самом общем виде можно объединить в категорию безопасности (потребность в безопасности; в стабильности, в зависимости; в защите; в свободе от страха, тревоги и хаоса; потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях; другие потребности) [3]. Потребность в безопасности проявляет себя «в тяге к постоянству, к упорядочению повседневной жизни» [3]. Наличие у людей потребности в безопасности подтверждается, в частности, тем, что «большинство людей склонно отдавать

предпочтение знакомым и привычным вещам» [3].

Третий, более высокий уровень потребностей – потребности в принадлежности и любви. А. Маслоу отмечает, что после удовлетворения потребностей физиологического уровня и потребностей в безопасности человек начинает остро «ощущать нехватку друзей, отсутствие любимого, жены или детей. Он жаждет теплых, дружеских отношений, ему нужна социальная группа, которая обеспечила бы его такими отношениями... Именно эта цель становится самой значимой и самой важной для человека, он может уже не помнить о том, что когда-то, когда он терпел нужду и был постоянно голоден, само понятие "любовь" не вызывало у него ничего, кроме презрительной усмешки. Теперь же он терзаем чувством одиночества, болезненно переживает свою отверженность, ищет свои корни, родственную душу, друга» [3, с. 86–87].

Четвертой по счету ступенькой пирамиды является потребность в признании. «Каждый человек (за редкими исключениями, связанными с патологией) постоянно нуждается в признании, в устойчивой и, как правило, высокой оценке собственных достоинств, каждому из нас необходимы и уважение окружающих нас людей, и возможность уважать самого себя [3, с. 88]. А. Маслоу особо подчеркивает, что только удовлетворение потребности в признании порождает у индивида чувство уверенности в себе, ощущение значимости своей персоны, представление о том, что он полезен и себе, и другим людям в этом мире. Если же эта потребность в признании не удовлетворена, отмечает А. Маслоу, человек не может не чувствовать беспомощность, уныние, а порой и униженность.

И, наконец, самый высокий уровень потребностей – это потребности в самоактуализации. Маслоу заявляет, что как только человек удовлетворил те потребности, о которых говорилось выше, он начинает испытывать неудовлетворенность, проистекающую из того, что он не занимается тем, чем он должен заниматься, к чему он предрасположен. «Музыкант, – пишет А. Маслоу, – должен заниматься музыкой, художник – писать картины, а поэт – сочинять стихи, если, конечно, они хотят жить в мире с собой. Человек *обязан* быть тем, кем он *может* быть. Человек чувствует, что он должен соответствовать собственной природе» [3, с. 90]. По мысли А. Маслоу, «человек начинает ощущать потребность в самоактуализации только после того, как удовлетворит потребности нижележащих уровней [3, с. 90].

Свои теоретические представления о процессе и характере удовлетворения человеком базовых потребностей А. Маслоу конкретизировал в описаниях того, что происходит с людьми, удовлетворившими потребности на уровнях: конативно-аффективном, когнитивном, характерологическом и межличностном. Так, удовлетворение потребности в самоактуализации на когнитивном уровне приводит к появлению ряда когнитивных феноменов:

1. Более острое, глубокое, реалистичное восприятие и познание мира.
2. Развитие интуиции.
3. Мистические переживания, переживания откровения, прозрение.
4. Все большая центрированность на предметной реальности и реальных проблемах; всё меньшая проекция и центрированность на Я...
5. Хорошее мировоззрение (более правдивое, реалистичное и одновременно более целостное, всеобъемлющее; конструктивное восприятие себя и других людей).
6. Рост креативности; развитие художественных, поэтических, музыкальных, научных интересов; мудрость.
7. Снижение уровня

конвенциональности, роботизированности, запрограммированности в поведении; отказ от стереотипов, от стремления к рублификации; умение увидеть за ролью, которую исполняет человек, за его внешними характеристиками неповторимую индивидуальность, уникальность конкретного человека; преодоление склонности к дихотомии. 8. Изменение базового отношения к миру, базовых установок (демократичность, уважение и любовь к людям, уважение к детям, отказ от чувства мужского превосходства и т.п. 9. Меньшая привязанность к привычным, знакомым вещам; отсутствие страха перед неизвестным, новым, неожиданным. 10. Способность к непреднамеренному или латентному обучению. 11. Меньшая потребность в простоте; умение получать удовольствие от сложных вещей» [3, с. 126].

Теоретические разработки А. Маслоу, касающиеся мотивационного развития человека, позволяют объяснять то, почему удовлетворению высших мотивационных потребностей должно предшествовать удовлетворение мотивационных потребностей более низкого яруса. Изучение множества мотивирующих поведение человека потребностей, предпринятое современными исследователями антропологического толка, свидетельствуют о том, что в число наиболее важных потребностей человека, мотивационно задающих направление его жизнедеятельности, входят: потребность в достижениях, познании, уважении, заботливом окружении, самостоятельности и власти. Эти потребности, если их совместить с пирамидой потребностей А. Маслоу, имеют отношение к потребностям высокого уровня, надстраиваемым над физиологическими потребностями и потребностями в безопасности. Практически все эти потребности в той или иной мере и степени обнаруживают себя в контексте осуществления студентом учебной деятельности. И потребность в достижениях, и потребность в познании, и в заботливом окружении, и в самостоятельности, и даже во власти находят свое отражение в стилистике проявления студентами себя в качестве субъектов образовательной деятельности.

Ниже приводятся краткие характеристики указанных потребностей, свойственных студентам, осуществляющим образовательную деятельность. Краткое описание этих потребностей необходимо для последующей их психолого-педагогической диагностики. Именно такая диагностика и может позволить преподавателю более осмысленно и детально учитывать специфику мотивационной сферы студента в ходе учебного взаимодействия с ним.

Потребность в достижениях, часто называемая мотивом достижения успеха, – это предрасположенность к участию в действиях, жестко ориентированных на достижение цели. Потребность в достижениях внешне проявляет себя выраженным стремлением выполнять те или иные задания лучше, чем в предыдущие разы, выраженным желанием превзойти тот уровень выполнения действий, который был свойственен субъекту ранее. Стандарты превосходства и преодоления себя обычно задаются самим действующим лицом, хотя косвенно они, безусловно, и связаны с общезначимыми стандартами, присущими большинству субъектов, осуществляющих аналогичные виды деятельности. Потребность в достижениях у многих людей связана с потребностью избегания неудач и поражений. Мотив «боязни поражений», как показывают результаты множества психологических, социологических и педагогических исследований, также часто является движущей силой усердного отношения субъектов образования к учебной

деятельности. И потребность в достижениях, и потребность избегания неудач практически всегда положительно коррелируют с настойчивостью в выполнении тех или иных действий. Именно поэтому диагностирование настойчивого поведения в определенной мере отвечает и на вопрос о выраженности потребности в достижениях и потребности в избегании неудач.

Потребность во власти – это потребность влиять на других людей, участвующих в том же деле, что и ты. Это потребность быть на виду, занимать высокое положение в сообществе таких же, как ты, субъектов труда, в том числе и учебного. Потребность во власти в контексте учебного процесса проявляется в соревновательности, желании стать таким, кого ставят в пример другим, имеющим более низкие показатели успешности освоения учебных программ. В последнее время потребность во власти становится присуща всем членам образовательного сообщества, гендерные (между мужчинами и женщинами) различия в показателях стремления ко власти постепенно сходят на нет. Потребность во власти – мощный мотивационный стимул, заставляющий обучающегося неотступно двигаться к образовательному успеху и занятию в группе обучающихся ведущих позиций.

Потребность в познании – это потребность обрести умение осмысливать и объяснять многосложные и многоплановые жизненные ситуации. Обычно потребность в познании связывается со склонностью к аналитическому мышлению, к навыкам аналитической обработки информации. Эта потребность проявляет себя в увлеченности чтением, заинтересованном решении задач, разборе сложных ситуаций, внимательном просмотре культурно-просветительских и специальных телевизионных программ и во многом другом. Познавательный поиск, по обыкновению, доставляет тем, кто им занят и имеет выраженные потребности в познании, удовлетворение. В свою очередь, наличие удовлетворения от познавательной деятельности – надежный показатель высокого уровня потребностей познания. И наоборот, скука, отсутствие интереса, равнодушие к тому или иному материалу, с которым сталкивается человек, говорят о низкой мотивированности субъекта к познавательной деятельности.

Потребности в чувстве собственного достоинства, заботливом окружении и самостоятельности – это потребности, свидетельствующие о том, что человек задается вопросами: кто он такой, кем он может стать, как к нему должны относиться люди, какова смысловая наполненность его бытия. То есть наличие этих потребностей характеризует человека как вступившего на путь удовлетворения самых высоких создающих реальность собственно человеческого бытия потребностей. В научных трудах обосновывается положение о том, что потребность в чувстве собственного достоинства (в уважении и самоуважении, по А. Маслоу) может быть удовлетворена исключительно в среде себе подобных. Одинокому человеку или оставшемуся в одиночестве по тем или иным обстоятельствам, удовлетворить это настоятельное чувство сложнее, чем человеку, окруженному другими доброжелательно относящимися к нему и по достоинству оценивающим его жизненные и профессиональные результаты.

Человек, уважающий самого себя, как правило, более самостоятелен, раскрепощен. Ему присуща способность к свободному волеизъявлению. Потребность в самостоятельности, присущая всем, настраивает человека на поиск индивидуального, отражающего реалии его бытия, жизненного пути.

Человек, не обретший своего пути, не может не чувствовать себя несостоявшимся, так как в этом случае он понимает, что он лишь копия других. Это ощущение создает глубинный психологический дискомфорт, заставляющий человека предпринимать усилия по ликвидации тяжелого чувства, умаляющего его повседневную жизнь.

Данные гуманитарных исследований показывают, что люди с удовлетворенным чувством собственного достоинства гораздо более притягательны для других людей и потому они чаще, чем люди, не удовлетворившие потребность в уважении и самоуважении, оказываются в кругу заботливо относящихся к ним. Так как у каждого есть потребность в заботливом со стороны других отношении к себе, то удовлетворение этой потребности зависит от того, в какие социальные контексты вписан данный субъект. Вхождение же в те или иные социальные контексты всегда связано, напрямую или косвенно, с тем, вбирает или нет в себя социальная общность конкретного индивида. Люди с низкой самооценкой, не достигшие видимых для других жизненных и профессиональных результатов, имеют меньше шансов включаться в различные социальные контексты. Их уделом является окружение таких же малореализованных субъектов, не дающее им высокого уровня удовлетворения потребности заботы окружающих. Эти люди подчас составляют социально опасные группы, ведущие асоциальный образ жизни.

Эти потребности вполне могут быть удовлетворены в рамках человекоцентрированного образовательного процесса. Но для этого учебные траектории каждого должны определяться не формально, а с учетом характерных конкретному субъекту образования мотивационных особенностей.

Процедура изучения мотивационных особенностей операционально должна выстраиваться с опорой на конкретную теорию мотивации. Проблема диагностики мотивационной сферы уже давно находится в фокусе внимания разных представителей гуманитарной науки – педагогов, психологов, социологов и др. [2; 5–7; 9]. Этой проблеме посвящено большое количество исследований, монографий и статей [1; 3, 4, 8]. Среди тех, кто занимался проблемой мотивации человека, следует отметить Дж. Аткинсона, Г. Холла, К. Мадсена, Х. Хекхаузена, Г. Оллпорта, К. Роджерса, К. Левина В.К. Вилюнаса, В.С. Мерлина, П.В. Симонова, Д.Н. Узнадзе. В настоящее время в науке нет одного принимаемого и одобряемого всеми понимания феномена мотивации. О мотивах, движущих силах поведения человека говорят в разных ключах, подчеркивая значимость одной из множества сторон этого многопланового явления. Мотив рассматривается и как потребность, и как намерение, и как устойчивое свойство личности, и как побуждение, есть и другие его трактовки.

Серьезно изучалась в науке и проблематика, касающаяся учебной мотивации. В контексте изучения этой проблематики были затронуты вопросы, связанные с сущностью учебных мотивов, источниками учебной мотивации, классификацией учебных мотивов, функциями учебной мотивации и др. В ходе рассмотрения сущности учебных мотивов было выявлено, что наиболее мобильное влияние на характер учебной мотивации оказывают те познавательные потребности, которые присущи на конкретный момент времени обучающемуся индивиду, жизненные и учебные цели, преследуемые им, интересы, склонности и стремления, имеющиеся у обучающегося, а также те идеалы и ценностные ориентиры, которые во многом задают вектор его жизнедеятельности. Было определено, что учебная мотивация – это

достаточно устойчивое психологическое состояние, неразрывно связанное с относительной устойчивостью познавательных потребностей, целей, ценностных ориентаций, идеалов, интересов и стремлений, организующих внутренний мир обучающегося.

Учебную мотивацию как достаточно устойчивое состояние можно подразделить на две составляющие: содержательную и динамическую. Первая (содержательная) связана с самим характером учебной деятельности и отражает то, насколько осознанным, самостоятельным является осуществляемый обучающимся учебный процесс. Вторая (динамическая) связана с психофизиологическими особенностями обучающегося. Она отражает то, насколько выражена сила учебного мотива, каковы возможности переключения с этого мотива на другой, какова его эмоциональная окраска.

Важный вывод, к которому пришли исследователи, заключается в констатации того, что учебная мотивация определяется рядом факторов: характером образовательной системы, организацией педагогического процесса, индивидуальными особенностями обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития, способности, самооценка, уровень притязаний, специфика взаимодействия с другими обучающимися), личностными особенностями преподавателя, его отношением к преподавательскому труду и своеобразием самого учебного предмета.

В контексте изучения учебной мотивации ученые сочли целесообразным трактовать учебную деятельность как полимотивационную активность, направление которой задается тремя видами источников: внутренними, внешними и личными. Внутренние источники обычно понимаются как познавательные и социальные потребности, как стремление к одобряемым учебным действиям и достижениям. Внешние источники – это требования, предъявляемые к учебному процессу, регламенты его организации, нормы осуществления учебных заданий, ожидания субъектов образовательного процесса от реализации учебных и педагогических действий и т.д. Личные источники – это те интересы, ценностные установки, познавательные и поведенческие стереотипы, которые обуславливают стремление обучающегося к деятельности по самосовершенствованию, самоутверждению себя в качестве носителя знаний и умений.

Описывая внешние, внутренние и личные источники учебной мотивации, ученые обращают внимание на мотивы долга и ответственности, мотивы обеспечения себя знаниями для своего будущего, желание получить одобрение, устремление занять достойное место среди сообучающихся, стремление избежать неприятностей из-за низких показателей в учебе.

Ещё одна сторона, освещаемая исследователями, занятыми изучением проблемы мотивации, – это функции учебных мотивов. Среди них ученые выделяют следующие: функцию побуждающую, функцию направляющую и функцию регулирующую. Побуждающая функция учебного мотива – это, по существу, энергетическая функция, определяющая и задающая активность учащегося, его учебное поведение и деятельность. Под направляющей функцией учебного мотива понимается выбор определенных учебных целей, линии учебного поведения. Направляющая функция позволяет направлять энергию на решение конкретных учебных задач. Регулирующая функция учебных мотивов дает возможность в ходе достижения учебных целей учитывать ту иерархию представлений о значимости каждого учебного предмета, которая складывается в

сознании у каждого учащегося.

В научной литературе описаны два пути формирования учебной мотивации. Первый иногда называют путем «снизу вверх». Его сущность состоит в том, что создаются образовательные условия, способствующие выработке у учащихся нужной мотивации. Преподаватель так организует учебную деятельность, чтобы у обучающихся она вызывала положительные эмоции, эмоции удовлетворения и радости освоения того или иного учебного материала. Если такие эмоции достаточно долгое время сопровождают учебную деятельность учащихся, то у них постепенно формируется стойкий мотив к освоению учебного предмета. Эмоциональная включенность обучающегося в учебный процесс обеспечивает позитивный фон, на котором оттачиваются знания и умения, что приводит к уверенности в своих учебных силах у обучающихся. Появление этой уверенности, собственно, и позволяет преподавателю увеличивать степень трудности тех учебных задач, которые ставятся перед обучающимися.

Второй путь, именуемый путем «сверху вниз», заключается в озвучивании преподавателем тех мотивационных характеристик, которые должны быть присущи обучающемуся, включенному в образовательный процесс. Обучающийся, воспринимая озвученные преподавателем мотивационные характеристики, постепенно усваивает их, превращает их в свои собственные. Они становятся личными и реально действующими индивидуальными установками, определяющими ход освоения обучающимся учебных предметов. Например, когда студент слышит о том, как внутренний настрой помогает овладеть учебными знаниями, и видит, как такой настрой у его товарищей способствует продвижению их в ознакомлении с содержанием учебного предмета, то у него формируется соответствующее мотивационное отношение к процессу обучения. Конечно же, искусный преподаватель использует оба пути формирования мотивации у обучающегося. В зависимости от конкретной ситуации приоритет отдается то пути «снизу вверх», то пути «сверху вниз».

Для того чтобы позитивно решать вопросы формирования стойкой учебной мотивации у обучающихся, необходимо знать о динамике становления их мотивов учения. Из этого следует, что без наличия валидных и надежных инструментов выявления специфики формирования мотивов учения принципиально невозможно обойтись в контексте управляемого учебного процесса. К числу тех инструментов, которые позволяют высокодиагностично определять специфику формирования у обучающихся мотивов учения, следует отнести те, которые дают возможность получить ответ на вопросы: имеется ли у обучающегося интерес к учебному процессу, к чему в этом учебном процессе у него имеется наибольший интерес, представляет ли для него интерес тот или иной учебный предмет, что именно интересует обучающегося в учебном предмете. Для получения ответа на такие вопросы используют различного рода анкеты, опросники. Иногда достаточно бесед, сочинений на свободную тему. Наряду с этими способами диагностики допустимо и целесообразно использовать такие диагностические методики: методика свободных знаний, методика прерывания процесса решения задач, методика составления задач и вопросов и др.

Методику свободных заданий предлагают обучающимся в конце занятий, предлагая выполнить ряд заданий, сообщая при этом, что выполнение

этих заданий является полезным для них в целях более глубокого освоения предмета. Вместе с тем обучающихся предупреждают, что выполнение этих заданий желательно, но не обязательно. Если обучающийся приступает к решению заданий, то их мотивацию к изучению этого предмета можно считать позитивной или даже высокой.

Методика прерывания решения задач предоставляет педагогу информацию о том, возвратился ли самостоятельно обучающийся к нерешенной задаче. Факт возвращения к решению задачи свидетельствует о стремлении обучающегося завершить учебное действие, косвенно свидетельствует о его заинтересованности в усвоении учебного материала. Процессуально использование методики выглядит так: педагог ставит перед обучающимися достаточно сложную задачу; после обсуждения вариантов её решения педагог, поняв, что обучающиеся разобрались в условиях задачи, покидает пределы учебной аудитории; вернувшись через некоторое время (10–15 минут) в аудиторию, преподаватель фиксирует, кто решил задачу, кто продолжает её решать, кто был занят иным делом. По результатам наблюдения педагог может делать выводы о наличии или отсутствии у конкретного обучающегося стойких мотивов к обучению. Иногда практикуется и другой вариант использования методики прерывания процесса решения задач. Он предполагает, что преподаватель, предварительно рассчитав время занятия, предлагает обучающимся решить те или иные задачи и отводит для этого явно недостаточное количество времени. После окончания занятия педагог ничего не сообщает обучающимся о том, следует им или нет продолжать решение предложенной им задачи, а на очередном занятии он выясняет, кем было, а кем не было продолжено её решение. Это дает возможность получить достоверную информацию о том, кто из обучающихся имеет выраженный мотив к изучению предмета.

Давшей высокоинформативные сведения о мотивации обучающихся к учению является методика составления задач и вопросов. Использование этой методики, как правило, бывает отнесено к времени завершения освоения той или иной учебной темы. Педагог, обращаясь к обучающимся, фиксирует, что рассмотрение темы завершено, и просит обучающихся к следующему занятию подготовиться и высказаться о том, какие, по их мнению, вопросы остались недостаточно раскрытыми и освещенными. Анализ высказываний и предложений обучающихся дает возможность судить о том, насколько силен интерес тех или иных обучающихся к предмету, каков характер их мотивации к его изучению.

Кратко описанные выше методики не исчерпывают всего спектра средств, используемых для диагностики показателей мотивации обучающихся к освоению конкретного предмета, а являются наиболее часто используемыми. Это обстоятельство и обусловило необходимость их упоминания в настоящей работе.

Педагогическая разработка, представленная в настоящей статье, дает возможность преподавателю в контексте осуществления им контрольно-диагностической деятельности учитывать фактор мотивации к учению каждого студента. Эта разработка выстраивается на понимании студента как самоактуализирующейся личности; на отношении к студенту как к субъекту учебной деятельности; на теоретическом понимании мотивации как устойчивого состояния, имеющего две составляющие: содержательную и динамическую; на научном представлении о том, что на характер учебной мотивации оказывают влияние те познавательные потребности, которые

присущи в конкретный момент времени обучающемуся индивиду; жизненные и учебные цели, преследуемые им; интересы, склонности и стремления, имеющиеся у обучающегося, а также те идеалы и ценностные ориентиры, которые во многом задают вектор его жизнедеятельности; на трактовке учебной деятельности как полимотивированной активности, направление которой задается тремя видами источников – внутренними, внешними и личными; на понимании того, что функции учебных мотивов подразделяются на функцию побуждающую, функцию направляющую и функцию регулирующую; на знании магистральных путей формирования учебной мотивации; на знаниях об особенностях динамики становления мотивов учения; на применении валидных и надежных методов диагностики изменения учебной мотивации обучающихся.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.–М., 2014. 512 с.
2. Литвинок А.А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. Теория и практика: учебник. М.: Юрайт, 2014. 398 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
4. Минков Е.Г. Мотивация. Структура и функционирование. М.: Феникс+, 2014. 416 с.
5. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности. М.: Академия, 2012. 338 с.
6. Уайтли Ф. Мотивация. М., 2012. 160 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 2013. 800 с.
8. Шапиро С.А. Мотивация. М.: РОСБУХ, ГроссМедиа, 2014. 224 с.
9. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М.: Смысл, 2014. 416 с.

A MOTIVATIONAL INVOLVEMENT OF A STUDENT IN PASSING THE EDUCATIONAL PROGRAMS AS A DIDACTIC ORIENTATION OF CONTROL AND DIAGNOSTIC ACTIVITIES OF A HIGH SCHOOL TEACHER

N.A. Fedorova, O.O. Koptkareva

Tver State University

Materials of experimental work conducted at Tver state university are presented in the article. The article also touches upon the peculiarities of formation of control and diagnostic activities of a high school teacher. The article shows that one of the results of didactically verified monitoring and diagnostic activities should be an increase in the level of motivational involvement of the student in the development of curricula.

Keywords: *A motivational involvement of a student in the educational process, control and diagnostic activities of a high school teacher, theories of motivation.*

Об авторах:

ФЕДОРОВА Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: fedorovanatalya11@mail.ru

КОПКАРЕВА Ольга Олеговна – кандидат биологических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Koptkareva.OO@tversu.ru

УДК 371.124:378

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ОПОРНОГО КОНСПЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИИ СТУДЕНТАМ ВУЗА

И.М. Филинова

Тверской государственной университет

Рассмотрено понятие опорного конспекта как способа активизации познавательной деятельности студентов за счет развития основных операций мышления.

Ключевые слова: опорный конспект, активизация мышления, творчество преподавателя, исследовательская деятельность обучающихся.

Обращение к проблеме применения опорных конспектов в образовательном процессе высшей школы обусловлено рядом факторов. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) определяют, что «...количество занятий лекционного типа в целом должно составлять не более 50 % от общего количества часов аудиторных занятий» [4, с. 23]. Следовательно, проведение семинарских, практических и лабораторных занятий должно организовываться в активных и интерактивных формах, что требует от преподавателя инновационного творческого подхода к профессиональной деятельности.

Кроме того, ФГОС ВО по направлению 11.05.02 Специальные радиотехнические системы предусматривает формирование таких общекультурных компетенций обучающихся, как «...способности к логическому мышлению, обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию, постановке исследовательских задач» [4, с. 10].

Приемом, который, с одной стороны, позволяет повысить эффективность учебно-методической работы преподавателя по активизации познавательной деятельности обучающихся, а с другой стороны, формирует у них навыки анализа, классификации, систематизации, обобщения информации, логического ее выстраивания, выделения существенных связей, является использование опорных конспектов.

В психолого-педагогической литературе существуют следующие определения понятия «опорный конспект»:

– особый вид графической наглядности, представляющий собой конспективное схематическое изображение, которое отражает основные единицы содержания учебного материала;

– схематично-развернутый, лаконично и четко изложенный базовый план занятия, который включает основные схемы, рисунки, определения, названия, фамилии, даты, причинно-следственные связи, заключения и выводы по изучаемой теме;

– наглядная схема, в которой отражены подлежащие усвоению единицы информации, представлены различные связи между ними, а также введены знаки, напоминающие о примерах, опытах, привлекаемых для конкретизации абстрактного материала [2].

Особенности применения опорных конспектов в образовательном процессе различных уровней образования изучали педагоги: Т.С. Панина,

Л.Н. Вавилова – современные способы активизации познавательной деятельности студентов; А.А. Гин – приемы педагогической техники; С.В. Селеменев – требования к изложению учебного материала в опорном конспекте; Д.Г. Левитес – этапы составления опорных конспектов; О.В. Нестерова, Г.М. Коджаспирова – проблемы опорных конспектов, схем, таблиц в педагогической психологии, и др. [1; 2; 3; 5].

Основоположником понятия «опорный конспект» в отечественной педагогике является народный учитель СССР В.Ф. Шаталов, который создал эффективную систему обучения, основанную на структурировании и разновариативном повторении материала.

Опорные конспекты В.Ф. Шаталова представляют собой графическую схему, состоящую из связанных между собой элементов (ключевых слов), которые называются «опорными сигналами». Опорные сигналы являются постоянными и проходят через весь изучаемый материал. Кроме опорных сигналов, в опорный конспект вводятся примеры, конкретизирующие абстрактные понятия.

Опорный конспект (по В.Ф. Шаталову) представляет собой модель, визуализирующую учебную информацию в сжатом виде.

По мнению большинства авторов, опорный конспект должен отвечать ряду требований: 1. Лаконичность – объем закодированной информации не более 400 печатных знаков. 2. Структурность – информация разбивается на удобные для запоминания блоки, соединенные связками. 3. Унификация – применение единообразных элементов, шрифтов, цветов и пр. 4. Автономность – каждый блок информации является самостоятельным. 5. Образность – восприятие и воспроизведение информации на основе ассоциаций и стереотипов. 6. Оригинальность – своеобразие блоков информации. 7. Доступность восприятия (простота), избегание сложных чертежей и речевых оборотов [3, с. 5].

Несомненным достоинством опорных конспектов является многообразие направлений его применения в учебном процессе высшей школы.

Опираясь на опыт собственной педагогической деятельности, заметим, что при проведении лекционных занятий обучающимся можно предложить опорные конспекты в двух вариантах: 1) шаблон структурных схем информации (таблицы, диаграммы, рисунки), которые будут заполняться в ходе лекции; 2) раздаточный материал, в котором информация представлена сокращенно, схематично, содержит основные термины и понятия изучаемой темы. В этом случае основную работу по составлению опорных конспектов выполняет преподаватель, а обучающимся остается лишь продуктивно использовать результаты его труда. Такой вариант ОК можно использовать при работе с иностранными студентами, когда содержание учебника в 300 страниц сокращается до 50 страниц.

В первом случае предполагается интенсивная самостоятельная работа обучающихся по осмыслению, анализу, систематизации, обобщению и конспектированию информации. В качестве примера приведем задания из опорного конспекта при изучении темы «Мышление и речь как высшие психические познавательные процессы», которая читается в курсе «Общая психология».

В процессе описания преподавателем классификации видов мышления студенты осуществляют мысленный анализ, синтез, обобщение и классификацию полученной информации и заполняют таблицу в опорном конспекте (табл. 1).

Таблица 1

Классификация видов мышления

	Признак классификации	Виды мышления	
	Тип решаемых задач и вытекающих отсюда структурных и динамических особенностей		
	Время, структурность и уровень протекания мыслительного процесса		
	Степень новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта		

При использовании второго типа опорных конспектов студентами осуществляется репродуктивное осмысление готовой информации на основе дополнения ее примерами. Тот же аспект рассмотрения классификации видов мышления может в опорном конспекте иметь следующий вид (табл. 2).

Таблица 2

Классификация видов мышления

№	Признак классификации	Вид мышления	Пример	Вид мышления	Пример
1	Тип решаемых задач и вытекающих отсюда структурных и динамических особенностей	Теоретическое		Практическое	
2	Время, структурность и уровень протекания мыслительного процесса	Интуитивное		Аналитическое	
3	Степень новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта	Продуктивное		Репродуктивное	

Примечание: привести пример может сам преподаватель во время лекции, а затем и студент в процессе самостоятельной подготовки к занятиям.

Достаточно широкое применение могут найти опорные конспекты в организации самостоятельной работы обучающихся при подготовке к семинарским, практическим и лабораторным занятиям. Например, составление опорного конспекта на основе тематического конспекта лекции и/или на базе учебного материала, полученного не только на лекции, но и из учебной литературы при самостоятельной подготовке – это может быть работа с первоисточниками, статьями в периодической печати, сети Интернет. Такой вариант является предпочтительным, так как развивает навыки активного восприятия с элементами творчества.

Однако создание опорных конспектов достаточно трудоемко для преподавателя, так как требует дополнительных временных затрат. Кроме того, из-за формального изложения информации в опорном конспекте может отсутствовать глубина рассмотрения освещаемых проблем.

Тем не менее преимущества опорных конспектов перекрывают их «недостатки». Преподаватели, использующие в практике работы опорные конспекты, отмечают, что работа с опорным конспектом стимулирует закрепление полученных знаний одновременно с усвоением нового материала; значительно увеличивает долю самостоятельной творческой работы обучающихся под руководством преподавателя; обеспечивает более глубокое

и логически последовательное усвоение материала, развивая логическое мышление обучающихся; формирует навыки восприятия информации, соотношения ее с ранее усвоенной, свободное владение терминологическим аппаратом; резко увеличивает объем изучаемого на занятии материала; развивает умение увидеть большую тему в целостном виде и понимание структуры изучаемого материала; упрощает и ускоряет процесс подготовки студентов к занятиям; представляет учебный материал наглядно в целом и по частям; позволяет многократно повторять учебный материал, что обеспечивает прочное запоминание полученных знаний.

Поскольку каждый педагог вносит собственное видение в разработку опорных конспектов в соответствии со спецификой преподаваемой дисциплины, велико разнообразие этого средства обучения.

Опорные конспекты нашли широкое применение в школах, средних профессиональных учебных заведениях, вузах.

В заключение можно отметить, что применение в организации учебного процесса вуза метода активизации мышления обучающихся за счет использования опорных конспектов не является единственным. В частности, составление кластеров, интеллект-карт, проектная, совместная (групповая) деятельность дают возможность повышать эффективность процесса обучения путем привлечения студентов к активной учебно-исследовательской деятельности, формировать у них стремление к познанию.

Список литературы

1. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах, опорных конспектах. М.: Айрис-Пресс, 2008. 256 с. [Электронный ресурс] URL: <http://www.alleng.ru/d/ped/ped009.htm>
2. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М., 2008. 288 с. [Электронный ресурс] URL: <http://lib.znate.ru/docs/index-166561.html>
3. Селеменев С.В. Новая Наглядность // Педагогические технологии. 2002. №4. С. 158–162. [Электронный ресурс] URL: <http://www.ok-sv.ru/index.html>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 11.05.02 Специальные радиотехнические системы. [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/110502.pdf>
5. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. 383 с.

EXPERIENCE IN APPLYING THE BASIC SUMMARY IN THE TEACHING OF PSYCHOLOGY TO UNIVERSITY STUDENTS

I.M. Filinova

Tver State University

The article deals with a supporting summary concept as a way of activating the cognitive activities of students by developing basic thinking operations.

Keywords: *a supporting summary, students' thinking activation, teachers' creativity, students' research activity.*

Об авторе:

ФИЛИНОВА Ирина Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: fim-05@mail.ru

УДК 378.146

КОУЧИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВУЗЕ

М.В. Мороз

Тверской государственной университет

Рассматриваются теоретические и методические основания коучинга как технологии в практике социальной работы. Анализируются возможности применения данной технологии при формировании общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся по направлению «Социальная работа» в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: обучение, компетентностный подход, инновационные технологии, коучинг.

Осмысление изменений социокультурной и экономической реальности современного общества свидетельствует об актуальной потребности системы высшего образования в использовании инновационных образовательных технологий, позволяющих формировать не только общекультурные и профессиональные компетенции, но и личностную социальную компетентность, развивать инновационное креативное системное мышление, конкурентоспособность, мобильность выпускников.

В настоящее время в отечественной системе образования в контексте ключевой идеи Болонского процесса компетентностный подход детерминирует использование инновационных технологий личностно-ориентированного обучения: проблемно-исследовательского, модульного, проектного, информационно-коммуникационного и др. Между тем интенсификация развития общества, и системы образования в частности, трансформирует интерактивные инновационные технологии, такие как практика, трансляция материала, кейс-стади, геймификация, ролевая игра, социально-психологический тренинг, имитация, проект, в категорию наиболее часто используемых.

Обозначенные вызовы современной действительности детерминируют необходимость расширения спектра форм, методов, технологий обучения.

Традиционно наиболее активными производителями и потребителями новых образовательных технологий являются бизнес-школы. Перечисленные выше технологии в первую очередь были наиболее эффективными технологиями обучения менеджеров, а впоследствии нашли отражение в подготовке обучающихся на всех уровнях образования, независимо от профиля подготовки.

Экстраполяция бизнес-технологий в образование, безусловно, оправдана и позволяет образовательным организациям адекватно отвечать запросам социального и экономического развития, в максимальной степени повышать конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, соответствовать мировым тенденциям развития образования.

В настоящее время одной из наиболее интересных и интенсивно развивающихся практик является коучинг. Актуальным и перспективным, отвечающим социальным рискам, представляется применение коучинга в качестве образовательной технологии в процессе профессионального образования будущих социальных работников в вузе.

В Тверском государственном университете с 2015 г. реализуется

магистерская программа «Консультирование и коучинг в социальной работе». Согласно ФГОС ВО 3+ 39.04.02 «Социальная работа», виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники в рамках программы: социально-технологический, научно-исследовательский.

Одной из ключевых профессиональных задач в рамках социально-технологического вида деятельности является «совершенствование технологий активизации потенциала человека с целью улучшения условий его жизнедеятельности» [4], что гармонично вписывается в концепцию коучинга. В этой связи коучинг представлен как актуальная технология будущей профессиональной деятельности магистров социальной работы.

Коучинг и социальная работа, представляя собой самодостаточные профессиональные практики, вместе с тем являются в известной степени комплиментарными, тождественными по ценностно-смысловым контекстам их применения, а именно с целью поддержки человека в его жизнедеятельности.

Буквальный перевод слова *coach* (от англ. *тренер*) свидетельствует о том, что предшественником этого направления в социальных технологиях является тренерство в спорте. Как профессиональная деятельность коучинг появился двадцать лет назад в США в сфере бизнеса [3].

Исследования западных ученых свидетельствуют, что коучинг – это не просто «модное» направление, заменившее собой тренинги, это уже парадигма, выстроенная прежде всего на основе рефлексии методологии в области бизнес-консультирования, философии, психологического консультирования и являющаяся особым стилем обучающего взаимодействия.

В течение последнего десятилетия коучинг стремительно ворвался в западную практику клинической социальной работы. Между тем, по мнению ряда исследователей, коучинг как профессия, по сравнению с социальной работой, находится в зачаточном состоянии. Анализируя опыт России, можно предположить, что коучинг пока не нашел отражения в практике учреждений социальной защиты населения. Однако многие исследователи сегодня заявляют о необходимости интегрирования коучинга в работу с клиентами.

Кратко характеризуя коучинг как профессиональную деятельность, следует отметить, что в «работе с клиентом концепция опирается на мотивационное интервью, т.е. на актуализацию скрытого потенциала клиента, необходимого для решения проблемы и достижения цели, самостоятельность в принятии решения». «Коуч (партнер, фасилитатор, сопровождающий) не дает указаний, не советует, не консультирует, не решает чужие проблемы. Он актуализирует посредством открытых вопросов, обращенных к внутренним ресурсам личности, субъектную активность в достижении успеха и сопровождает человека в долговременном индивидуально-личностном развитии. Коуч направляет внимание на будущее, а не на прошлое, на поиск решений, а не на застревание на проблемах» [1]. Следовательно, философия коучинга – это достижение поставленной цели в различных сферах жизнедеятельности человека.

Обозначенные принципы, верифицируют комплиментарность данных практик, поскольку принцип клиент-центрированного подхода в социальной работе базируется на актуализации латентного потенциала клиента. Отличительной чертой становится то, что в социальной работе поставленные цели сужаются до «трудной жизненной ситуации», требующей решения.

Таким образом, в контексте практических задач коучинг можно

рассматривать как технологию социальной работы, позволяющую в полной мере реализовать субъект-субъектное взаимодействие, а социальную работу – как сферу применения коучинга.

Между тем, как отмечалось выше, коучинг – это особый стиль обучающего взаимодействия, что позволяет обосновать использование его в качестве педагогической технологии в профессиональной подготовке.

В первую очередь это подтверждается тем, что непрерывность личностно-профессионального развития является неотъемлемой частью успешности и конкурентоспособности профессионала.

В своих работах Tim Gallwey отмечает, что сутью коучинга является раскрытие потенциала личности для максимизации собственной производительности и эффективности. Он больше помогает личности обучаться, нежели учит». Цель – помочь людям учиться и поддержать их намерение самостоятельно проводить обучение, чтобы они могли максимизировать свой потенциал, развить навыки, улучшить выполнение своих непосредственных трудовых обязанностей и достичь желаемого идеала как в личностном, так и в профессиональном плане [2, с. 37].

В практике подготовки менеджеров существует понятие «обучающая организация», где одной из ключевых функций коуча является помощь человеку выйти из ситуаций безразличия к обучению или стадии неосознаваемой некомпетентности, научить чувствовать постоянную потребность в движении, начальным пунктом которого является текущий уровень их компетентности и которое направлено на достижение ее высших уровней, т.е. помочь осознать, что постоянное обучение является ключом к непрерывному улучшению качества выполняемой ими работы [2, с. 37].

На наш взгляд, справедливым будет утверждение, что данная функция приобретает особую значимость и актуальность в образовательной организации. Использование техник коучинга позволит научить учиться, мотивировать непрерывное обучение, профессиональный и личностный рост, рефлексию на самых ранних этапах профессионального становления, что, в свою очередь, позволит превентировать ситуацию «неприхода» в профессию.

Более того, идея непрерывного образования специалистов в области социальной работы весьма актуальна, поскольку индивидуальный подход в работе с клиентом, нестандартность отдельно взятой трудной жизненной ситуации клиента обуславливают необходимость постоянного совершенствования в профессии.

Более детально анализируя сущность процесса коуч-сессии, можно условно выделить следующие стадии: стадию анализа ситуации; стадию планирования системы ответственности и развития; стадию развития с применением соответствующих техник; стадию оценки результата.

Наиболее известными техниками коучинга являются: 3D (техника трех измерений); ABC-техника; техника GROW.

Техника GRO является, по мнению исследователей, очень сильной техникой, представленной следующими компонентами: постановка «цели» (Goal); проверка ее «реальности» (Reality); рассмотрение всех возможных «вариантов действий» (Options); утверждение «воли к действию» (Will) [2, с. 81]. Конечным результатом коучинга с использованием методики GROW может стать формирование внимательного и сконцентрированного ученика, обладающего высокой мотивацией [2, с. 82]. Таким образом, как технология коучинг удачно

сочетает в себе возможности проектирования, моделирования, рефлексии, ориентированные на формирование профессиональных компетенций магистров социальной работы. Кроме того, практика мотивационного интервью способствует формированию коммуникативной компетенции, навыков активного слушания, также являющихся составляющими профессиональных компетенций в сфере социальной работы.

К достоинствам использования метода следует также отнести субъектно-статусную позицию преподавателя в образовательном процессе. «Выступая с позиции коуча, преподаватель стимулирует рефлексии обучающихся своих образовательных и жизненных потребностей, целей, своих потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей, создает условия для самостоятельной успешной компетентностной деятельности, для проектирования индивидуального образовательного маршрута, для индивидуально-личностного саморазвития» [1]. Все это детерминируют релевантность возможностей коучинга как эффективной инновационной технологии.

В заключение необходимо отметить, что коучинг и другие инновационные технологии необходимо использовать в органическом единстве с другими методами обучения, в том числе традиционными, закладывающими у студентов обязательное нормативное знание.

Список литературы

1. Гульчевская В.Г. Коучинг – инновационная технология поддержки в обучении и индивидуально-личностном развитии учащихся // Региональная школа управления. Ростов н/Д. 2013. № 1.
2. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб.: Питер, 2003. 204 с.
3. Придатченко М.В. Коучинг в социальной работе // Материалы Всерос. конф. «Специфика профессиональной деятельности социальных работников. К 100-летию Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2015.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 апреля 2015 г. № 369 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.04.02 Социальная работа (уровень магистратуры)».

THE POSSIBILITIES OF USING COACHING IN TRAINING SOCIAL WORKERS

M.V. Moroz

Tver State University

Examines the theoretical and methodological grounds of technology coaching. The application of the method in the formation of common cultural and professional competences of students in the direction of Social work in the learning process in the University, as well as the possibility of using this technology in the practice of social work.

Keywords: *training, competence-based approach, innovative technology, coaching.*

Об авторе:

МОРОЗ Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100 Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: moroz_maria@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

УДК 37.036

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е.Г. Милюгина

Тверской государственный университет

Статья посвящена проблеме формирования музыкальной культуры личности. Уточнены понятия музыкальной культуры личности и музыкальной культуры человечества. На основе аналитического обзора современных исследований выделены компоненты ключевого понятия, актуальные для разработки педагогической модели формирования музыкальной культуры личности.

Ключевые слова: *музыкальная культура личности, музыкальное образование, педагогические подходы.*

Современный период развития педагогики музыкального образования характеризуется активным вниманием исследователей к проблеме формирования музыкальной культуры личности. Музыкальная культура личности представляет собой перманентный процесс освоения музыкальной культуры человечества в контексте его духовного и художественного наследия и постоянно становящийся результат этого процесса. Музыкальная культура человечества понимается сегодня как система, включающая не только музыкальные ценности, создаваемые и сохраняемые в обществе, но и деятельность по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей, а также субъектов такого рода деятельности с их знаниями, навыками и готовностями, обеспечивающими ее успешность, и социальные институты, инструменты и оборудование, обслуживающие эту деятельность [6, с. 62]. Таким образом, личность, заявляющая о намерении формировать собственную музыкальную культуру, осознанно включает себя в контекст музыкальной культуры человечества не только как реципиента / потребителя музыкальных ценностей, но и как их хранителя, просветителя-пропагандиста и сотворца.

Инициированный нами подход в перспективе требует разработки инновационной педагогической модели формирования музыкальной культуры личности с учетом возрастных, целевых, аксиологических и социокультурных критериев. В настоящей статье мы ставим задачу систематизации результатов исследований музыкальной культуры, которые необходимо учесть при разработке такой модели. Компоненты музыкальной культуры: музыковедческий, социологический, историко-культурный, философско-эстетический — интересуют нас в данном случае не столько в их отношении к методологии исследования этого феномена, сколько как база педагогической модели формирования музыкальной культуры обучающихся.

Музыковедческий компонент музыкальной культуры связан с изучением художественно-эстетических проблем, касающихся теории и

истории музыки. О содержании и формах функционирования музыки как искусства, активно развивающих музыкальную речь на основе принципов наследования и переосмысления художественных систем и стилей, пишут В.М. Беляев, М.В. Бражников, М.С. Друскин, Ю.Н. Холопов и др. Культурологическая основа различных явлений музыкального искусства исследована в работах Л. Крамера, М. Клейтона, Тр. Герберта, Р. Миддлттона. Новые аспекты эстетического осмысления музыкальной культуры прошлого и современности в личностно ориентированном аспекте актуальны и для музыкальной педагогики.

Социологический компонент музыкальной культуры включает вопросы взаимодействия музыки и общества, типологии национальных музыкальных культур и закономерностей их развития, соотношения социально-культурных функций музыки и ее потребления различными слоями социума. В связи с развитием массовых коммуникаций актуальным становится вопрос выбора разными социальными группами музыкальных произведений из общего музыкального потока, что требует выявления факторов, активизирующих или тормозящих процесс распространения музыкальной культуры различными общностями (А.Н. Сохор, Р.И. Грубер, И.А. Евард, Д. Лаухей). Таким образом, для объяснения социокультурных факторов, определяющих пути формирования музыкальных интересов и предпочтений слушателя в общей массе ориентаций в сфере искусства, социологический подход сочетается с культурологическим, поэтому его следует назвать социокультурным. Институциональная система музыкальной культуры, как известно, состоит из учреждений музыкального образования, концертно-филармонического и музыкально-театрального характера, библиотек, нотных издательств, от совместной организованной работы которых во многом зависит уровень развития музыкальной культуры страны, региона, города и т. д. Для нас в социокультурном направлении важны работы, исследующие пути формирования музыкальных предпочтений современного слушателя и факторы повышения уровня его музыкальной культуры, в том числе и институциональными средствами, и возможности реализации просветительско-творческих потребностей личности в этих условиях.

Историко-культурный компонент содержит информацию о взаимодействии музыкальной культуры с другими видами и формами искусства и общественной жизни (Э.А. Орлова, Т.В. Чередниченко, И.Л. Набок, М.И. Найдорф и др.). Сегодня как никогда актуальна идея А.Н. Сохора о музыкальной культуре как гигантской системе коммуникаций [7, с. 21]. Взаимодействие современной музыкальной культуры с элементами исторически сложившихся культур служит базой для развития целостного мировосприятия музыкально ориентированной личности. Системно-концептуальный подход позволяет определить специфику музыкальной культуры с точки зрения культуротворчества. Для нас в данном случае важны концепции музыкальной культуры как духовной коммуникации и культуротворчества.

Философско-эстетический компонент музыкальной культуры исследован А.Ф. Лосевым и его последователями А.С. Клюевым, М.С. Каганом, М.С. Уваровым. В зарубежной науке философский подход

(А. Бергсон, Г. Марсель, А. Уайтхед) ориентирован на уяснение значения музыкальной культуры в изучении природы музыки и ее места в мышлении человека. Антропологический подход к исследованию музыкальной культуры (Ю.А. Лукин, Л.Н. Столович) позволяет выявить факторы становления эмоциональной, волевой и рациональной сфер психики человека в общении с музыкой. Аксиологический подход (С.Ф. Анисимов, В.М. Демин, А.Н. Леонтьев), с одной стороны, устремлен к изучению музыкальной культуры с ценностных позиций, что позволяет выявлять наиболее значимые для субъекта духовные и материальные ценности культуры; с другой — ориентирован на приобщение человека к музыкальной культуре, ценностям мирового искусства, использование личностью компонентов культуры (оценка деятельности, музыкальные вкусы и предпочтения) в решении художественных задач. Этот подход неразрывно связан с деятельностным (Л.С. Выготский), который является необходимым условием формирования духовных ценностей человека в процессе постижения музыкальной культуры, выработки умения конструировать наиболее эффективные средства и формы деятельности, удовлетворяющие потребности развивающейся творческой личности. Семиотический подход к исследованию музыкальной культуры как части культурного наследия человечества разработан М.М. Бахтиным, В.С. Библером, Ю.М. Лотманом и др. В данном направлении для нашего исследования особенно важны аксиологический, деятельностный и семиотический подходы, связанные с формированием системы духовных ценностей личности в процессе освоения музыкальной культуры.

Современные педагогические исследования, посвященные проблеме формирования музыкальной культуры обучающихся, не только учитывают все выделенные выше подходы, но и во многом синтезируют их. Основу таких системных исследований заложил в 1970-е гг. Д.Б. Кабалевский, сформулировавший педагогическую концепцию интегрированного преподавания различных видов искусства и их комплексного воздействия на учащихся. Эта концепция опиралась на идею всеобщего музыкального воспитания, выдвинутую педагогами 1920-х гг. (В.Н. Шацкая, В.Г. Каратыгин, А.А. Шеншин и др.), которые рассматривали музыкальную культуру как необходимое средство общекультурного развития школьников. В 1930–1950-е гг. идея всеобщего музыкального воспитания была потеснена профессионально ориентированными формами работы с учащимися (В.Г. Соколов). В 1960–1980-е гг., с обращением ученых к широкому междисциплинарным исследованиям музыкальной культуры, активизировались и соответствующие педагогические изыскания, что выразилось в разработке программ и методических пособий, направленных на воспитание музыкальной культуры школьников.

Д.Б. Кабалевский утверждал педагогическую идею единства компонентов музыкальной культуры (музыкально-эстетическое сознание, музыкальные знания, умения и навыки, практическое музицирование) и ориентировал образовательный процесс на освоение учащимися многообразных форм и жанров музыки с целью постижения целостной звучащей картины музыкального искусства. Музыкальную культуру Кабалевский считал «абсолютно неотъемлемой частью духовной культуры

человека» [3, с. 31], что свидетельствует о важности для него музыковедческого и философско-эстетического подходов.

Одновременно с Кабалевским в этом направлении работали Л.М. Абелян, О.А. Апраксина, В.Л. Живов, Г.А. Струве, Л.В. Школяр и др. Л.В. Школяр рассматривает музыкальную культуру с ценностных позиций музыкального образования и выделяет компоненты, определяющие педагогическую стратегию ее формирования у школьников: музыкальный опыт, музыкальную грамотность, музыкально-творческое развитие [5, с. 217–230]. Основанная на сформулированной Кабалевским триаде (музыкально-эстетическое сознание, совокупность музыкальных знаний, умений и навыков, практическое музицирование), система Л.В. Школяр ориентирована на качественно более высокий уровень формирования музыкальной культуры обучающихся, актуализирующий их личностно-творческий потенциал. Р.А. Тельчарова вслед за Кабалевским выделяет два определяющих компонента музыкальной культуры личности: музыкальную деятельность и музыкальное сознание, считая критериями сформированности музыкальной культуры личности следующие: 1) степень овладения навыками, умениями в области музыкального искусства; 2) развитость музыкальных интересов и потребностей, направленных на систематическое приобщение к музыке; 3) степень музыкальных убеждений, проявляющихся в приверженности к передовым музыкально-эстетическим идеалам [9, с. 131]. Поиск путей массового приобщения школьников к музыкальной культуре говорит о важности для музыкального образования тех лет социологического аспекта.

Накопленный к концу XX в. педагогический опыт обобщается на рубеже веков в научных трудах Ю.Б. Алиева (формирование музыкальной культуры подростков), Н.В. Гузий (формирование музыкально-эстетической культуры в условиях внешкольного начального музыкального образования), З.К. Кальниченко (формирование потребности старшеклассников в музыкальном самообразовании), Л.Г. Коваль (взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства), Л.А. Хлебниковой (составляющие музыкальной культуры). Наиболее значимым для нашего исследования представляется сформулированное Ю.Б. Алиевым определение музыкальной культуры как интегративного свойства личности, проявляющей себя в способности потреблять лучшие образцы музыкального искусства и реализовывать приобретенные знания в разнообразной музыкальной деятельности, в развитии музыкально-художественного вкуса, в музыковедческой и искусствоведческой образованности; в ценностном отношении к музыкальной культуре [1, с. 76]. В этом определении синтезированы рассмотренные нами выше музыковедческий, историко-культурный, философско-эстетический, аксиологический и деятельностный подходы, но всё ли здесь учтено?

Как представляется, ключевым компонентом современных педагогических исследований проблемы формирования музыкальной культуры обучающихся должен стать компетентностный подход, согласно которому интегральная структура личности представлена когнитивным, мотивационно-ценностным, операционно-деятельностным и социально-психологическим компонентами [8, с. 25–29]. Не менее актуален

культуротворческий подход, сформировавшийся на стыке социологического и деятельностного подходов и нашедший выражение в работах А.С. Асмолова, Е.В. Бондаревской, О.С. Газман, Б.С. Гершунского, подчеркивающих значимость воспитательного потенциала музыкальной культуры в развитии деятельной духовной личности [см., напр.: 2, с. 7]. Особо важно воспитание культуротворческой личности в процессе приобщения к музыкальной культуре школьников, так как именно в школе у подрастающего поколения закладывается фундамент культурных ценностей. Инновационным решением данной проблемы явилась концепция Ю.Н. Холопова и В.Н. Холоповой, основанная на междисциплинарном методе освоения обучающимися музыкального искусства в широком культурном контексте [4, с. 22-28]. Ориентированная прежде всего на высшее музыкальное образование, эта концепция обладает большим педагогическим потенциалом, что позволяет использовать ее основные идеи и в условиях общего образования.

Актуализация в современной педагогике выделенных подходов требует уточнить сложившееся на сегодня понятие музыкальной культуры личности. Мы считаем, что главными показателями сформированности музыкальной культуры как интегративного свойства личности являются: а) в когнитивном аспекте — музыкальная образованность (владение искусствоведческими знаниями и способами музыкальной деятельности, музыкальная наблюдательность); б) в мотивационно-ценностном аспекте — музыкальная развитость (эмоционально-ценностное отношение к музыкальному искусству, наличие интереса к творческой деятельности, потребность в различных образцах художественной музыки, развитость музыкального вкуса); в) в операционно-деятельностном аспекте — осознанная потребность в культуротворческой активности и способность осуществлять соответствующие возрасту виды культурно-просветительской деятельности. Понятно, что для представителей разных возрастных и социокультурных групп в зависимости от целевой ориентации их деятельности уровень музыкальной образованности и музыкальной развитости и формы и способы культурно-просветительской активности должны быть конкретизированы и специализированы.

Синтез проанализированных выше исследовательских и педагогических подходов мы считаем принципиально важным для современной системы массового музыкального образования. В базовых документах, регулирующих развитие современного российского образования, понятие музыкальной культуры представлено как многосоставное уже на этапе начального общего образования, поэтому для успешной реализации поставленных ФГОС задач необходимо построение такой педагогической модели формирования музыкальной культуры обучающихся, которая основывалась бы на стереоскопическом знании о содержании музыкальной культуры и ее исторически сложившихся функциях. Эту проблему мы рассмотрим в наших следующих публикациях.

Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков как дидактическая проблема. М.: Изд-во СГУ, 2012. 479 с.
2. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры (основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях). Ростов н/Д.: РГПИ, 1995. 32 с.
3. Кабалевский Д.Б. О музыке и музыкальном воспитании: книга для учителя. М.: Книга, 2004. 192 с.
4. Казанцева Л.П., Холопова В.Н. Тайны содержания музыки в российской педагогике // Проблемы музыкальной науки. 2009. № 1 (4). С. 22–28.
5. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л.В. Школяр. М.: Академия, 2001. 232 с.
6. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: сб. ст. Л.: Советский композитор, 1980. 294 с.
7. Сохор А.Н. Музыка и общество. М.: Знание, 1972. 48 с.
8. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.
9. Тельчарова Р.А. Музыкально-эстетическая культура и концепция личности. М., 1989. 131 с.

THE PROBLEM OF FORMING THE PERSON'S MUSICAL CULTURE IN MODERN RESEARCH

E.G. Milyugina

Tver State University

The article is devoted to the problem of forming the individual's musical culture. The concept of the musical culture of the individual and the musical culture of mankind has been clarified. Based on the analytical review of modern research, the author identifies the components of the key concept that are relevant for the development of a pedagogical model for the formation of a musical culture of the individual.

Keywords: *musical culture of the person, musical education, pedagogical approaches.*

Об авторе:

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

УДК 378

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В ТВЕРСКОМ РЕГИОНЕ: ОТ ИСТОРИИ К ПЕРСПЕКТИВАМ

Т.А. Жалагина, Е.Д. Короткина

Тверской государственной университет

Обозначены основные этапы процесса становления психологии в Тверском регионе, связанные с именами трех известных ученых факультета психологии Тверского государственного университета: Г.В. Телятникова, А.Ф. Шикун, Х.И. Лейбовича. Значительное внимание уделяется вопросу о сотрудничестве факультета психологии с Институтом психологии Российской академии наук, которое было начато в 70-е годы прошлого столетия Г.В. Телятниковым и продолжается до настоящего времени.

Ключевые слова: развитие психологической науки в регионе, психология труда, психология управления, субъект труда, научные конференции, Институт психологии Российской академии наук, личностное саморазвитие, управление войсками, психология управления образовательным процессом.

В 2017 г. Тверской государственной университет празднует столетие со дня основания своего предшественника – Тверского учительского института. В дальнейшем в 1946 г. был создан педагогический институт, а в 1971 г. – Тверской государственной университет. В процессе развития университета появлялись новые направления подготовки специалистов и – как следствие – новые факультеты. Так, в 1993 г. на базе отделения психологии был создан факультет психологии. Особое внимание на факультете уделялось изучению таких разделов психологии, как психология труда, организационная психология, психология управления. Именно эти научные исследования в области психологии послужили основанием для открытия на факультете диссертационного совета по защите кандидатских и докторских диссертаций по специальности 19.00.03 – психология труда, инженерная психология, эргономика. Диссертации, защищенные за многолетний период существования совета (с 1994 г. по сегодняшний день), являются ярким примером научного поиска решения социальных и психологических проблем современного этапа развития общества.

По мнению исследователей, значительное возрастание многообразия видов труда при одновременном изменении его организационных, профессиональных и социально-психологических условий привело к взаимному пересечению «предметных полей» таких психологических отраслей, как психология труда, организационная психология, психология управления. Данная тенденция отражает рост потребности выхода на новые метасистемные подходы к изучению субъекта труда и управления, а также создание практических психологических разработок с привлечением специалистов из самых разных отраслей психологии, смежных социальных и технических наук [10; 12; 15].

Говоря о субъекте труда и управления, нельзя не вспомнить об истории развития психологии управления в нашей стране. По мнению специалистов, отечественная психология управления зародилась во второй половине 60-х гг.

XX в. во многом благодаря усилиям Е.Е. Вендрова, Б.Ф. Ломова, Л.И. Уманского и др. [14, с. 6]. Как отрасль психологической науки она переживала разные периоды, однако наиболее интенсивное ее развитие пришлось на 70-е – начало 80-х гг. XX в., когда выходили основные монографические работы, выполнялись специальные диссертационные исследования, разрабатывались и частично реализовывались многочисленные прикладные проекты. Этот период характеризовался фундаментальными работами А.И. Китова, А.Г. Ковалева, Б.Ф. Ломова, В.В. Новикова, Б.Д. Парыгина, В.Ф. Рубахина, А.Л. Свенцицкого, Л.И. Уманского, А.В. Филиппова и многих других психологов. [14, с. 6]. Институт психологии Российской академии наук на протяжении многих лет проводит исследования в области развития отечественной психологии управления. Директор ИПРАН, доктор психологических наук, профессор, академик РАН А.Л. Журавлев выделяет следующие характеристики процесса становления отечественной психологии управления: высокая степень зависимости от уровня востребованности знаний со стороны общественной практики; мощный поток специалистов из разных отраслей психологии и смежных социальных и технических наук; использование готовых исходных принципов, основных понятий, концептуальных схем, инструментария исследований, разработанных в других отраслях науки; использование регулярно проводимых научно-практических конференций как основной формы профессиональной рефлексии состояния и перспектив развития отрасли и др. [14, с. 6].

Ориентируясь в 60–80-е гг. XX в. на исследования процессов управления прежде всего в сфере производства, психология труда и управления, как и в целом психологическая наука, переживала сложности периодов перестройки нашего общества, радикальных политических и экономических трансформаций, социально-экономических кризисов. Со второй половины 80-х гг. объем научно-исследовательских работ в области психологии труда, организационной психологии и психологии управления резко уменьшился, сократилось число фундаментальных исследований, которые могли бы оказать существенное влияние на развитие данных отраслей психологии. Отдельно хотелось бы остановиться на истории развития психологии управления как наиболее важной в процессе развития общественно-социальных показателей.

Несмотря на большие сложности, психология управления как научная отрасль состоялась и была востребована. Особая активность прослеживается в 90-е годы в сфере психологического образования, а также профессиональной подготовки менеджеров, экономистов и социологов [10;14]. В результате было опубликовано большое число учебников (Т.С. Кабаченко, А.В. Карпов и др.), различных учебно-методических материалов и пособий. Отечественные специалисты, особенно занятые практикой управленческого консультирования, быстро осознали, что зарубежный опыт лишь частично может быть использован в управлении конкретными российскими предприятиями. Назрела острая потребность в проведении и обобщении результатов исследований процессов управления в условиях реформируемой экономики, что могло бы адекватно отразить особенности российского менеджмента.

В таком контексте особое значение приобрели научно-практические конференции, проводившиеся на базе Тверского госуниверситета и посвященные обсуждению современного состояния исследований психологических проблем труда и управления в России. Неизменным их

организатором выступал Георгий Викторович Телятников, сумевший объединить психологов из самых разных регионов большой страны для решения проблем экономического и социального развития с опорой на психологические составляющие.

Георгий Викторович Телятников – доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, академик Российской академии естественных наук, Академии педагогических и социальных наук, почетный член Международной академии психологических наук, член-корреспондент Академии военных наук. С 1988 г. он – профессор кафедры педагогики и психологии, затем кафедры психологии и кафедры общей психологии Тверского государственного университета. С этого периода началось сотрудничество Тверского государственного университета с Институтом психологии Российской академии наук. В то далекое время сотрудничество осуществлялось в виде совместных публикаций тверских психологов с учеными института психологии. Проводились также семинары для аспирантов и молодых ученых, круглые столы, конференции разного уровня. Научное сотрудничество с Институтом психологии РАН под руководством доктора психологических наук, профессора, академика Российской академии наук А.Л. Журавлева продолжается и по сей день. В июне 2018 г. планируется проведение Международной конференции по проблемам психологии труда, организационной психологии и психологии управления, организаторами которой будут Институт психологии Российской академии наук и факультет психологии Тверского государственного университета.

Г.В. Телятников – автор 260 научных работ, в том числе опубликованных в США, Германии, Болгарии, Швейцарии, Латвии. Ему принадлежит разработка целого ряда проблем психологии, философии, теории социального управления, социологии, информатики, кибернетики, экологии, военной науки. Георгий Викторович активно участвовал в процессе внедрения многоуровневой системы образования. Внимание ученого привлекали проблемы достижения преемственности уровней образования и создание для этого новых технологий высшего образования, а также проблемы методологии и теории психологического знания, сознания современного российского общества, особенно патриотического сознания.

Им разработаны такие научно-методические аспекты, как преемственность в многоуровневой системе высшего образования, методология построения оптимальной модели учебного процесса, комплексный подход к повышению качества подготовки специалистов, методология обеспечения единства содержания и методов обучения с учетом психологических аспектов экологии, экологической безопасности.

Г.В. Телятниковым созданы, опубликованы и прочитаны авторские курсы: «Философия», «Русская философия», «Общая психология», «Психология и педагогика», «Психология управления», «Методологические проблемы психологии», «Социальные и психологические основы психологии государственного управления», «Психология и социология компьютеризации», «Психология управления в школе» [13;19; 26].

В центре научно-исследовательской работы Г.В. Телятникова особое место отводилось психологии управления. Он занимался такими вопросами, как соотношение методологии, теории и практики психологии управления в современных условиях, типология руководителей и стилей управления,

психологическая характеристика управляемости коллектива [21; 22]. Особое внимание в трудах Г.В. Телятникова уделяется концептуальным основаниям парадигмы психологии управления. В своих трудах он делает главный и наиболее значимый вывод о том, что в современной психологии основу составляет парадигма психологии управления [16; 22].

По мнению ученого, специфика психологии труда и психологии управления заключается в том, что это особый вид воздействия – психологическое воздействие субъекта труда и управления на его объект с учетом психологических особенностей объекта, который рассматривается только с точки зрения его психологической управляемости. Следовательно, необходимо рассматривать как психологические характеристики субъекта труда и управления, так и психологические условия и средства управляющего воздействия [22].

Во всех публикациях Г.В. Телятникова отчетливо прослеживается идея о том, что психологический аспект управления является приоритетным. Управление, как писал ученый, имеет человеческое измерение. По его мнению, эффективность управления в решающей мере зависит от положения человека, удовлетворения его различных потребностей, интересов, настроений [22; 24; 25].

Особое внимание в трудах ученого уделено личности руководителя организации. Г.В. Телятников говорит о том, что необходимо исследовать волю, характер, темперамент, направленность личности руководителя, стиль его деятельности, взаимоотношения с коллективом, психологический климат в нем. Но нельзя это рассматривать только изнутри организации. Необходимо видеть, учитывать влияние существующей в обществе экономики, социальной жизни, культуры, общественной и групповой психологии [13; 19; 20].

На стиль управления в организациях, по мнению ученого, взаимоотношения руководителей и трудовых коллективов, психологический климат отрицательно влияют некоторые черты современного российского общества и государства [14; 23]. Массовое сознание общества, особенно молодежи, формируется в условиях, когда самым распространенным средством массовой информации – телевидением – насаждаются насилие и жестокость. Забвению предается классическая русская культура XIX в., пронизанная гуманизмом и отличающаяся высокой художественностью. При этом игнорируются положительные явления в жизни и деятельности наших современников. Эти процессы сопровождаются в реальной жизни разгулом коррупции и преступности [22; 23].

Все это, как пишет Г.В. Телятников, – негативные общественные факторы того, что в сфере управления преобладает погоня за прибылью, авторитарный стиль руководства, сочетающийся с боязнью работников быть уволенными. Существовавшие в тот период статьи Трудового кодекса давали для этого все основания, что отражалось в произволе со стороны руководителей по отношению к подчиненным. В основе этого негативного процесса лежит отсутствие того, без чего невозможно учитывать и формировать в нужном направлении важные психологические феномены. Это информирование объекта управления, то есть трудового коллектива, о жизни, делах и перспективах своей организации. Более того, отсутствие такой информации порождает всякого рода слухи, ложную информацию, недоверие руководителям [22, с. 19]. Далее автор делает очень важный вывод о том, что значительная часть руководителей не понимает того, что в современных условиях психологические методы труда и управления могут компенсировать

недостаточно эффективное воздействие других методов, прежде всего экономических и социальных [22, с. 18–19].

Особое внимание в своих работах Г.В. Телятников уделял проблемам управления саморазвитием персонала. По его мнению, поиск путей управления саморазвитием личности, создание психологического сопровождения саморазвития личности на различных этапах взросления является актуальным направлением исследований в психологии [18]. Г.В. Телятников высказывает очень важную мысль о том, что саморазвитие так или иначе связано с развитием саморегуляции. Вслед за Н.Р. Битяновой автор рассматривал саморегуляцию как процесс произвольного управления человеком своим поведением, благодаря которому происходит разрешение конфликтов, переработка негативных переживаний. Это особенно важно при прохождении человека через различные жизненные кризисы. Личностная высшая форма саморегуляции определяется как процесс созидания себя [1; 17].

Таким образом, можно говорить о том, что Г.В. Телятников инициировал выделение наиболее значимых аспектов в развитии психологии труда и психологии управления. Свое место в парадигме психологии управления нашли психологические средства и условия управляющего воздействия.

Г.В. Телятников занесен в энциклопедию «Лучшие люди России» и книгу «Философы России XIX–XX веков».

Современная психология управления органично включается важнейшей составляющей в более объемную научную отрасль – организационную психологию, которая в настоящее время интенсивно развивается. Одним из следствий такой интеграции стало некоторое «размывание» предметных границ как психологии управления, так и организационной психологии, включая психологию труда. Причину такого «размывания» можно объяснить объективно взаимно пересекающимися «предметными полями» [10, с. 5]. Говоря о предметном поле психологии труда, нельзя не вспомнить еще одного выдающегося ученого-психолога Тверского края – Шикуну Алексея Федоровича.

Психологическая общественность знает Алексея Федоровича Шикуну как ведущего специалиста в области психологии труда, инженерной психологии, эргономики. Сфера его интересов и достижений велика: психофизиология, психология профориентации и профконсультирования, методология, психологическое профессиоведение, направленное на формирование соответствующих профессионально важных и личностных свойств субъекта труда, психология образования, психология управления [29; 30; 32].

Будучи высокопрофессиональным психологом в области управления кадрами, он внес большой вклад в подготовку высококвалифицированных специалистов – психологов Тверской области. А.Ф. Шикун является основателем факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета и первым председателем докторского диссертационного совета по специальности 19.00.03 – психология труда, инженерная психология, эргономика.

За весь период научно-педагогической деятельности он опубликовал около 200 научных трудов. Основная направленность публикаций – психология труда, психология образования и управление образовательным процессом [2; 28].

Одним из наиболее значимых трудов профессора А.Ф. Шикуну в области психологии управления является учебное пособие для студентов

«Управленческая психология» [30]. Данная книга сочетает в себе теоретические фундаментальные положения психологии управления с практическими заданиями для студентов. Таким образом, у студентов появляется возможность получения теоретических знаний и практических навыков в области психологии труда и управления. Это способствует развитию мыслительной деятельности и формированию таких компетенций, которые позволяют проводить научные исследования, осуществляя анализ и синтез, обобщение и конкретизацию, сравнение получаемой информации. Книга может быть полезной не только психологам, но и широкому кругу читателей, интересующихся психологией (в том числе и психологией управления), научной организацией умственного труда, эргономикой.

Основной акцент в психологических трудах А.Ф. Шикуну обозначен в области управления образовательным процессом. Особое значение имеет управление воспитанием молодого поколения с опорой на патриотическое воспитание, способствующее сохранению памяти о подвигах русского народа и преемственности основных идей о связи поколений [9; 27; 31].

Классическими объектами исследования в психологии труда и психологии управления являются руководители, трудовые коллективы, управленческие команды. Если в 70–80-х гг. XX в. преимущественным объектом исследования был первичный трудовой коллектив, то в последние годы полноправным объектом исследований становится организация в целом [11; 12]. Все чаще темами исследований являются психологические феномены организационных изменений, несостоятельности (банкротства) предприятий, психологические компоненты организационной культуры, взаимодействие психологических и организационных факторов в управлении персоналом и многие другие современные проблемы.

Если говорить о психологии управления, то она сложилась преимущественно как прикладная отрасль психологической науки, однако научный интерес к ее методологии и общей теории имел место раньше и сохранился в настоящее время, что отражено в современных публикациях.

Специфика психологии управления заключается в том круге проблем, которые она решает [14, с. 28]. В первую очередь это познание и прогнозирование психологического состояния объекта управления с точки зрения его управляемости. Для этого должны быть определены его критерии и параметры психологической управляемости, на которые мог бы воздействовать субъект управления. Важнейшей проблемой является определение психологического состояния субъекта управления, его психологическая характеристика, определение психологических критериев управления [14, с. 29]. Сюда относится типизация руководителей и стилей управления, психологические требования к руководителю, соотношение руководства и лидерства. Центральная проблема – это осуществление психологического воздействия субъекта на объект управления, психология принятия решения и организация его выполнения. Особую роль играет управленческое общение, связанное с получением и переработкой информации в ходе прямой и обратной связи.

Перспективы развития психологии управления как отрасли психологической науки связаны с практическим интересом к психологии личности и деятельности руководителя, который играет особую роль в организации. Эффективность деятельности организации в значительной степени зависит от психологических характеристик руководителя. Именно это

является основой существования потребности в постоянно обновляющихся психолого-управленческих знаниях.

Два года назад все прогрессивное человечество отмечало 70-летнюю годовщину победы над фашизмом. Ключевую роль в этой победе сыграла наша страна. В этой связи нельзя не вспомнить доктора военных наук, профессора Хаима Ицковича Лейбовича, который значительную часть своей жизни отдал служению Родине как участник Великой Отечественной войны, ученый-психолог, занимавшийся психологическими вопросами управления военными подразделениями.

Хаим Ицкович Лейбович – один из основателей факультета психологии Тверского государственного университета. Будучи участником Великой Отечественной войны, он внес значительный личный вклад в обобщение и анализ ее опыта, разработку особо важных проблем развития военного искусства, повышение научного уровня управления структурами ПВО на основе использования последних достижений науки и техники.

Основная сфера его научной деятельности – повышение уровня управления войсками Воздушно-космической обороны страны. За 30 лет службы в Военной академии противовоздушной обороны (ПВО) Х.И. Лейбович являлся ответственным исполнителем десятков НИР, принимал активное участие в обосновании общих концепций и этапности совершенствования системы противовоздушной обороны страны, построения группировок войск, развития форм и способов оперативного применения объединений и соединений ПВО. Значительны его заслуги в области совершенствования теории и практики управления войсками ПВО и обосновании способов сочетания творческой деятельности командиров и начальников с использованием новейших автоматизированных систем управления [6; 7; 8].

Профессором, полковником в отставке Х.И. Лейбовичем разработана реализованная в войсках ПВО страны система планирования противовоздушных операций, предусматривающая обоснованное прогнозирование вероятных результатов планируемых вариантов действий. В трудах профессора Х.И. Лейбовича неизменно уделялось особое внимание роли человеческого фактора, психологическим аспектам управления с целью достижения устойчивого эмоционального состояния людей в сложнейших ситуациях [3; 4; 5].

Профессор Х.И. Лейбович активно участвовал в основных научно-методических мероприятиях, связанных с внедрением многоуровневой системы образования. Много усилий прикладывал для научного обоснования и уточнения содержания конкретных уровней системы образования, их согласования с особенностями соответствующих фаз и периодов психологического развития молодежи. Внимание ученого привлекали проблемы достижения преемственности уровней образования и создание для этого новых технологий высшего образования на основе управленческого фактора [2; 7; 10].

Подводя итоги, можно сказать, что благодаря трудам выдающихся ученых-психологов Г.В. Телятникова, А.Ф. Шикуну и Х.И. Лейбовича психология управления стала центральным связующим звеном развития других тесно связанных с ней разделов психологии, таких как организационная психология, психология труда, инженерная психология и эргономика. Каждый из выдающихся ученых внес свой неоспоримый вклад в развитие психологии Тверского края. Труды Г.В. Телятникова посвящены управлению психологическими аспектами социума в целом и отдельно взятой

организации в частности. А.Ф. Шикун внес большой вклад в разработку вопросов по управлению психологическими процессами в сфере многоуровневого образования. Труды Х.И. Лейбовича отражают основные аспекты управления в области военной психологии, формирования образовательного пространства с опорой на талантливую молодежь.

Таким образом, психологическая наука в целом и психология управления в частности представлены в наиболее важных областях развития общественных процессов, трудовых коллективов и отдельно взятой личности.

Именно благодаря таким ученым, людям, преданным своему делу, которому они служили всю жизнь, продолжается развитие психологической науки в нашем Тверском регионе. Выросли новые поколения ученых-психологов, регулярно издаются новые статьи и книги по психологии труда, организационной психологии и психологии управления, проводятся научные конференции, в том числе в рамках международного сотрудничества.

В последние годы по-новому стали развиваться связи психологии управления с другими психологическими отраслями. С одной стороны, продолжается ее интеграция не только с организационной психологией, но и психологией труда, психологией личности и особенно с социальной психологией, то есть с теми отраслями психологии, благодаря которым психология управления в свое время состоялась как относительно самостоятельная область психологического знания [11; 12; 14]. С другой стороны, после рассмотрения всех этапов становления и развития психологической науки в Тверском регионе высвечивается ключевая роль психологии труда, организационной психологии и психологии управления в различных сферах науки и социума, что подтверждено вкладом ученых-психологов Г.В. Телятникова, А.Ф. Шикун, Х.И. Лейбовича.

Список литературы

1. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии. М., 1998.
2. Концептуальные основы развития социальной сферы и социальной политики в области образования и науки (применительно к Тверскому региону) / подгот.: А.Г. Мухометзянов, Х.И. Лейбович, С.Э. Врублевский. Тверь: ТвГУ, 2002. 88 с.
3. Ксензова Г.Ю., Лейбович Х.И. Массовые психозы управляемы // Краеведческая психология: Рос. науч.-метод. журн. / Междунар. акад. психол. наук и др.; гл. ред. А.Ф. Шикун. Тверь, 2003. Вып. 2. С. 13–15.
4. Лейбович Х.И., Барвиненко В.В. Методы и психология научного исследования: метод. рек. М.: Изд-во акад. ПВО им. Г.К. Жукова, 1990. 41 с.
5. Лейбович Х.И. Научно обоснованное предвидение угроз – основа эффективности управления действиями по предотвращению катастроф, аварий и террористических актов // Краеведческая психология: Рос. науч.-метод. журн. / Междунар. акад. психол. наук и др.; гл. ред. А.Ф. Шикун. Тверь, 2005. Вып. 5. С. 47–50.
6. Лейбович Х.И. Победа советского военного искусства // Великая победа: историческое значение и современность: мат. науч. конф. Тверь, 2000. С. 12–16.
7. Лейбович Х.И. Подготовка научных кадров для грядущего нанотехнологического прорыва // Психологические, педагогические и социальные аспекты сопровождения талантливой молодежи: методология, теория и практика: мат. всерос. науч.-практ. конф. (Тверь, 31 окт. – 1 нояб. 2006 г.). Тверь, 2006. С. 125–128.
8. Лейбович Х.И. Превосходство советского военного искусства в Великой Отечественной войне // Правда о Великой Отечественной войне: сб. докл. и сообщ. науч.

- конф. / общ. ред. Г.В. Телятникова, В.Ф. Гузова. 2-е изд. Тверь, 1999. С. 15–20.
9. Методические рекомендации и программа педагогической практики по психологии студентов 1–5 курсов: для преподавателей-психологов, учителей-методистов и студ. пед. отд. фак. КГУ / сост. А.Ф. Шикун, Н.А. Журавлева. Калинин: КГУ, 1988. 22 с.
 10. Психология профессионала: личность, деятельность, организация: коллективная монография / под ред. Т.А. Жалагиной, Л.Ж. Каравановой, Е.Д. Короткиной. Тверь: ТвГУ, 2014.
 11. Психология управления в современной России: процессы труда и организации: мат. междунар. науч.-практ. конф. Тверь: ТвГУ, 2012.
 12. Психология управления в современной России: теория, эмпирические исследования, практика: мат. междунар. науч.-практ. конф. Тверь: ТвГУ, 2010.
 13. Психология управления: учеб.-метод. мат. для студ. и асп. отд. «Психология» / сост. Г.В. Телятников. Тверь: ТвГУ, 1996. 10 с.
 14. Современные проблемы психологии управления: сб. науч. тр. / отв. ред. Т.П. Емельянова, А.Л. Журавлев, Г.В. Телятников. М.: Ин-т психологии РАН, 2002. 415 с.
 15. Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии. М.: Ин-т психологии РАН, 2015.
 16. Социальные и психологические основы государственного управления: учеб.-метод. материалы по спецкурсу для студ. и асп. юрид. фак. / сост. Г.В. Телятников. Тверь, 1992. 11 с.
 17. Телятников Г.В. Профессионализм современного российского управляющего // Формирование социальной ответственности как базовой ценности личности молодого специалиста в образовательной практике региона: материалы науч. конф. (Тверь, 17 ноября. 2005 г.). Тверь, 2005. С. 56–57.
 18. Телятников Г.В. Психологическая управляемость коллектива // Современные психолого-педагогические проблемы. Тверь, 2000. Вып. 1. С. 71–76.
 19. Телятников Г.В. Психологические основы управленческого труда учителя // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования: сб. науч. тр. Тверь, 1997. Т. 10. С. 48–50.
 20. Телятников Г.В. Психологические средства управленческого труда учителя // Краеведческая психология. Тверь, 2004. Вып. 4. С. 14–16.
 21. Телятников Г.В. Методологические вопросы психологии управления // Записки практических психологов города Твери и области: науч.-метод. сб. Тверь, 1997. № 4. С. 95–97.
 22. Телятников Г.В. Соотношение методологии, теории и практики психологии управления // Современные проблемы психологии управления: сб. науч. тр./ отв. ред. Т.П. Емельянова, А.Л. Журавлев, Г.В. Телятников. М.: Ин-т психологии РАН, 2002. С. 18–35.
 23. Телятников Г.В. Соотношение методологии, теории и практики психологии управления // Психология управления в современной России: мат. науч. конф. (17–18 мая 2001 г.). Тверь, 2001. С. 17–21.
 24. Телятников Г.В. Теория и практика психологии управления // Проблемы психологии и эргономики. 2001. № 2. Ч. II. С. 56–57.
 25. Телятников Г.В. Управление как фактор глобализации на рубеже веков XXI века: мат. междунар. науч. конф. (12–14 апр. 2001 г., Тверь). Тверь, 2001. С. 11–12.
 26. Телятников Г.В. Управление. Цивилизация. Образование // Культура – цивилизация – образование: матер. междунар. конф. (5–9 дек. 1994 г.). Тверь, 1995. С. 12–15.
 27. Шикун А.Ф. и др. Управление корпоративной безопасностью в малом, среднем бизнесе // Актуальные проблемы безопасности внешних факторов: техногенных катастроф и катаклизмов: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (6–7 июня 2005 г., Тверь). М., 2005. С. 6–8.
 28. Шикун А.Ф., Жалагина Т.А., Федоров В.В. // Управление психологическим

- обеспечением профилактики профессиональной деформации личности преподавателя вуза / Актуальные проблемы психологии управления: учеб. пособие по специальности «Психология». Тверь, 2003. С. 131–139.
29. Шикун А.Ф., Лейбович Х.И., Шикун А.А. Учет психологических аспектов и результатов прогнозирования итогов выборов в предвыборных кампаниях // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования: сб. науч. тр. / отв. ред.: А.Ф. Шикун, Ю.П. Платонов. Тверь, 1997. Т. 10. С. 36–39.
30. Шикун А.Ф., Филинова И.М. Управленческая психология: учеб. пособие для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования, обучающихся по специальности «Менеджмент». 2-е изд., М.: Аспект-Пресс, 2005. 335 с.
31. Шикун А.Ф., Лейбович Х.И. Методология, методы и психология научного исследования: учеб. пособие. Тверь: ТвГУ, 1995. 38 с.
32. Шикун А.Ф., Прокофьева С.Г., Федорова Н.Н. Психологический аспект управления издержками организации // Современные педагогические технологии и их использование в образовательном процессе подготовки специалистов в вузе: материалы всерос. науч-практ. конф. Тверь, 2004. С. 53–61.

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE IN THE TVER REGION: FROM HISTORY TO THE PROSPECTS

T.A. Zhalagina, E.D. Korotkina

Tver State University

The article is devoted to the development history of work, organization and management psychology in Tver region. The main periods of the formation process of psychology are shown. The periods are directly connected with the names of well-known Tver scientists-psychologists: G.V. Telyatnikov, A.F. Shikun, H.I. Leibovich. Each of the scientists made his own contribution to the development of psychology on the whole, and psychology of work, organization psychology and management psychology in particular in Tver region. Special attention in the article is given to the scientific cooperation between the faculty of psychology of Tver State University and Psychological Institute of Russian Academy of Sciences. The cooperation started in the 70-th years of the XX-th century thanks to G.V. Telyatnikov. The ideas of work, organization and management psychology founded by G.V. Telyatnikov, A.F. Shikun and H.I. Leibovitch – the famous scientists-psychologists are going on to be developed in Tver region.

Keywords: *development of psychological science in Tver region, psychology of work, organization psychology, psychology of management, the subject of work and management, Psychology Institute of the Russian Academy of sciences, paradigm of management psychology, personal selfdevelopment, psychological means and conditions of influence, management of military forces, psychological management of education process.*

Об авторах:

ЖАЛАГИНА Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: zhalagina54@mail.ru

КОРОТКИНА Елена Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: el.korotkina@yandex.ru

УДК 378

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В РЕГИОНАХ: КЕЙС ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

И.А. Каплунов, А.А. Мальцева, Е.В. Ключникова

Тверской государственный университет

Представлены результаты опроса регионального экспертного сообщества по вопросу перспектив развития системы высшего образования и науки в Тверской области. Показаны перспективы взаимодействия университетов и предприятий региона на примере разработки и подготовки к реализации комплексного проекта «Формирование и развитие центра компетенций с использованием инструментария краудсорсинговой онлайн-платформы» с целью создания системы эффективных коммуникаций между университетами и предприятиями и организациями региона для обеспечения максимального удовлетворения их потребностей в научно-образовательной сфере.

Ключевые слова: образование, наука, преобразования, направления подготовки, формат взаимодействия, вуз, предприятие, регион.

Вопросы развития отечественного образования и науки в регионах активно обсуждаются в настоящее время на различных уровнях. Система высшего образования является сейчас едва ли не самой реформируемой. Это обусловлено трансформацией ее роли в современном обществе, ключевой ценностью которого становятся знания.

Крупные столичные вузы завоевали как всероссийское, так и международное признание, при этом региональные университеты остаются поставщиками квалифицированных кадров и базой для осуществления прикладных исследований заинтересованных сторон, локализованных в границах субъекта Федерации [1].

Крупные университеты, интегрирующие широкий спектр направлений подготовки и образовательных программ, способные сконцентрировать на своей территории научно-исследовательский потенциал, могут стать серьезными «игроками» в инновационном развитии как отдельных территорий, так и государства в целом [2].

В условиях жесткой конкуренции региональные вузы решают задачи догоняющего и опережающего развития, свидетельством чему является программа создания региональных опорных университетов. Усиление интеграции с региональной социально-экономической системой для вузов, имеющих федеральное подчинение, – на текущий момент одна из наиболее важных и сложных задач. Для ее решения требуется изучение позиций и потребностей всех заинтересованных сторон в регионе, а в первую очередь органов регионального управления и бизнес-сообщества.

В рамках VIII Ежегодного инновационного форума «Университет – региону» проводился опрос экспертного регионального сообщества, направленный на изучение общественного мнения по вопросу перспектив развития системы высшего образования и науки в Тверской области. Для этих целей была разработана анкета, состоящая из 15 вопросов, объединенных в 4

раздела: «Система высшего образования и науки Тверской области», «Модернизация образовательной деятельности в регионе», «Модернизация научной деятельности. Трансфер инноваций в регион», «Сотрудничество с промышленностью и органами государственной власти региона»

Респондентами были представители органов государственной власти, бизнес-сообщества, общественных организаций, руководство ведущих университетов.

Проведенный опрос является частью регулярного мониторинга, который осуществляется Научно-методическим центром по инновационной деятельности высшей школы им. Е.А. Лурье Тверского государственного университета, целью которого является не только получение значимой для вуза информации, но и вовлечение представителей внешней среды региона в управление вузом в интересах заинтересованных сторон.

Подавляющее большинство опрошенных (более 90 %) оценило уровень развития системы высшего образования и науки Тверской области выше среднего, а всего 6,3 % – как недостаточный уровень развития (рис. 1).

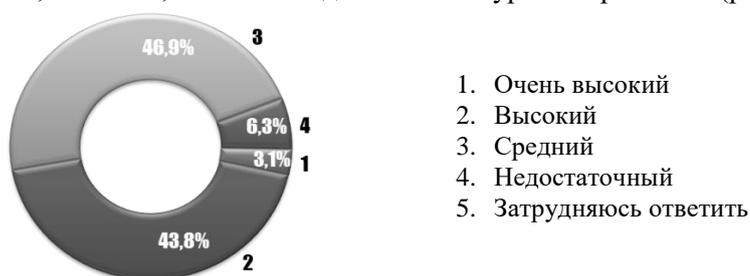


Рис. 1. Оценка уровня развития системы высшего образования и науки Тверской области

Подобная оценка демонстрирует достаточный потенциал вузов региона при наличии высокой конкурентной среды: географическое расположение Тверской области вблизи ведущих научно-образовательных центров Москвы и Санкт-Петербурга способствует как оттоку талантливых абитуриентов, так и заказов на НИОКР со стороны реального сектора экономики.

На вопрос: «Выделите тенденции, негативно влияющие на развитие высшего образования и науки в Тверской области», – половина респондентов отметила ослабление связей высшей школы с производством. Также к числу наиболее негативных тенденций были отнесены (рис. 2) массовизация высшего образования, слабый уровень учебной подготовки значительной части абитуриентов (49,9 %), несоответствие структуры подготовки специалистов потребностям рынка труда (40,6 %) и недостаточное развитие системы преемственности научно-педагогических кадров, закрепление молодежи в сфере науки и образования (40,6 %).

Дополнительно в перечень негативных тенденций, влияющих на развитие высшего образования и науки в Тверской области, попали: отсутствие внимания со стороны государства; крайне низкий престиж вузовского преподавателя; отсутствие целевой поддержки прежде всего молодых преподавателей; недостаточное финансирование системы высшего образования («диктат бухгалтера»); недостаточная заинтересованность бизнеса в развитии системы высшего образования в целом.

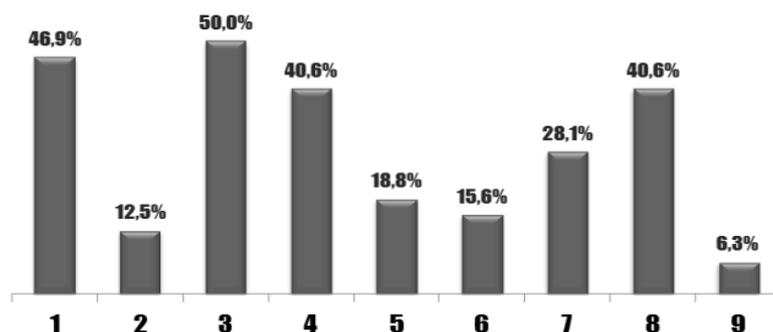


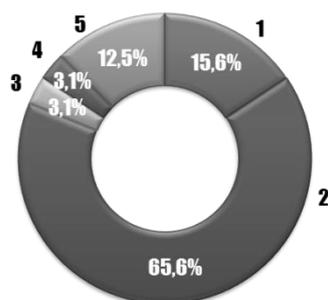
Рис. 2. Оценка тенденций, негативно влияющих на развитие системы высшего образования и науки Тверской области:

1. Массовизация высшего образования, слабый уровень учебной подготовки значительной части абитуриентов
2. Недостаточное использование положительного и передового опыта вузов других регионов
3. Ослабление связей высшей школы с производством
4. Несоответствие структуры подготовки специалистов потребностям рынка труда
5. Низкая исследовательская и инновационная активность высшей школы
6. Низкая востребованность и конкурентоспособность научных и инновационных разработок
7. Увеличение среднего возраста преподавателей и исследователей
8. Недостаточное развитие системы преемственности научно-педагогических кадров, закрепления молодежи в сфере науки и образования
9. Усиление конкуренции в системе высшего образования

Приведенные факторы являются общими негативными тенденциями в практике современных университетов, при этом проблема удержания молодежи в границах региона для Тверской области стоит наиболее остро.

При ответе на третий вопрос анкеты респонденты высказывали свое мнение о целесообразности преобразований в системе высшего образования и науки Тверской области, с помощью которых возможно существенно снизить остроту выделенных в предыдущем вопросе негативных тенденций в развитии научно-образовательной сферы региона (рис. 3). Как показали результаты опроса, отношение к возможному проведению преобразований в системе высшего образования и науки Тверской области неоднозначно. Тем не менее подавляющее большинство респондентов (более 80 %) поддерживают инициативу проведения в той или иной степени преобразований в научно-образовательной сфере региона. 15,6 % видят целесообразность кардинальных преобразований на современном этапе, вопросы проведения точечных преобразований в системе высшего образования в регионе ставят во главу угла 65,6 % респондентов.

Отмечается, что 3,1 % респондентов указали на нецелесообразность проведения сейчас каких-либо преобразований и столько же ответили, что не видят в них необходимости, что в первую очередь обусловлено предстоящими сложностями «ломки» существующей структуры подготовки кадров и научных школ. Вопросы интеграции региональных вузов в единый научно-образовательный комплекс активно обсуждаются в последние годы, однако консенсус по указанному вопросу не достигнут.



1. Да, целесообразны кардинальные преобразования на современном этапе
2. Да, целесообразны точечные преобразования по мере необходимости
3. Нет, не целесообразно проведение преобразований на современном этапе
4. Нет необходимости для проведения преобразований
5. Затрудняюсь ответить

Рис. 3. Оценка целесообразности проведения преобразований в системе высшего образования и науки Тверской области.

Любые преобразования должны быть четко спланированы и исходить из оптимального для большинства субъектов научно-образовательной сферы целеполагания, а также планируемых результатов.

На вопрос, «Каковы Ваши ожидания от возможных перспективных преобразований в системе высшего образования и науки Тверской области?», – были получены следующие варианты ответов:

- повышение конкурентоспособности системы высшего образования и науки;
- доступность высшего образования;
- привлечение молодежи к преподаванию и научной деятельности;
- повышение качества образования;
- соответствие вызовам конкретного социума;
- сотрудничество региональных вузов с предприятиями с учетом их потребностей;
- повышение эффективности, актуализация средств и методов образования;
- повышение уровня преподавания и взаимодействия с другими вузами.

Представляется, что возможные результаты реформирования, выделенные респондентами, отвечают запросам всей социально-экономической системы региона, при этом они должны быть детализированы и конкретизированы в процессе планирования преобразований.

Реформировать сферу высшего образования и науки Тверской области нужно. Однако актуальным остается вопрос: как это сделать грамотно, профессионально, с минимальными издержками? К сожалению, иногда даже самый замечательный замысел не гарантирует ожидаемого результата, а наоборот, в процессе реализации часто появляется некий «побочный эффект». С учетом этого обстоятельства респондентам задавались соответствующие вопросы в разделе анкеты «Модернизация образовательной деятельности в регионе».

На первый из них – «Соответствует ли современным требованиям рынка труда и экономики Тверской области перечень направлений подготовки (специальностей), по которым готовят вузы в Твери?» – половина опрошенных дала положительный ответ (рис. 4).

Почти треть респондентов (28,1 %) считают структуру рынка образовательных услуг региона не отражающей современных потребностей экономики, т.е. требующей трансформации. Причиной несоответствия может служить коммерциализация высшего образования, связанная с его

массовостью и спросом на «легкие в освоении» профессии. Рынок образовательных услуг должен реагировать на структурную перестройку экономики региона, прогнозируя перспективные потребности в развитии регионального хозяйства, поскольку является «запаздывающим» как минимум на четыре года (программы бакалавриата).

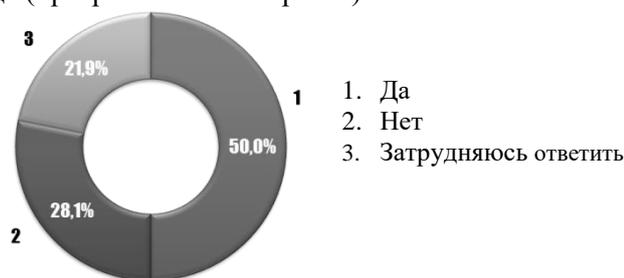


Рис. 4. Оценка соответствия перечня направлений подготовки (специальностей) вузов Твери современным требованиям рынка труда и экономики региона

В качестве новых форматов подготовки специалистов, которые могут обеспечить повышение конкурентоспособности системы высшего образования Тверской области (рис. 5), респондентами выделены *видеолекции и открытые онлайн-курсы ведущих вузов России* (27,3 % – наиболее значимые и 45,5 % – значимые) и *основные образовательные программы по заказу предприятий (организаций) региона* (26,9 % – наиболее значимые и 53,8 % – значимые).



Рис. 5. Новые форматы подготовки специалистов, способные обеспечить повышение конкурентоспособности системы высшего образования Тверской области:

1. Программы двойного диплома*
2. Программы, реализуемые на английском языке
3. Программы, реализуемые в сетевом формате**
4. Основные образовательные программы в дистанционном формате
5. Видеолекции и открытые онлайн-курсы ведущих вузов России
6. Основные образовательные программы по заказу предприятий (организаций) региона

* Совместные образовательные программы двойных дипломов – это программы, разрабатываемые, утверждаемые и реализуемые университетами-партнерами. При успешной аттестации каждый из университетов-партнеров выдает студентам государственный диплом.

** Программы, реализуемые в сетевом формате, – совместная реализация образовательной программы несколькими организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

Сетевой и дистанционный форматы отмечены респондентами как менее привлекательные. Вероятно, причина заключается в том, что данные форматы существенно отличаются от традиционной системы получения образования и при отсутствии мотивации со стороны обучающихся не могут дать необходимого результата. В разделе «Модернизация научной деятельности. Трансфер инноваций в регион» на вопрос – «Знакомы ли Вы с тематикой научных исследований вузов Твери?» – более половины респондентов (64,6 %) ответили, что имеют полное или некоторое представление (рис. 6).

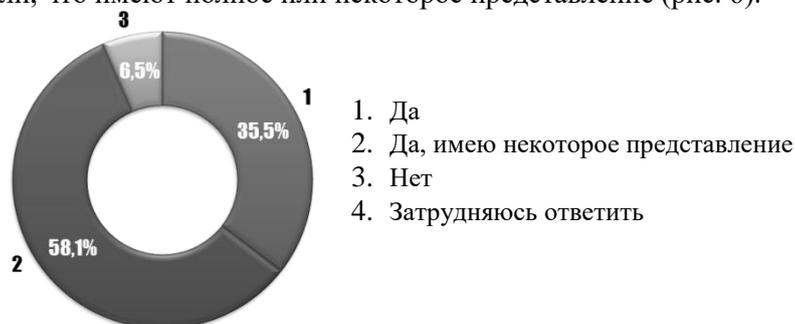


Рис. 6. Представление о тематике научных исследований вузов Твери

В качестве сфер научно-исследовательских работ, результаты которых будут востребованы в регионе, респондентами выделены (рис. 7): информатика и вычислительная техника (62,5 %), информационная безопасность и компьютерные и информационные науки (по 59,4 %), то есть научно-исследовательские работы в области знаний «Инженерное дело, технологии и технические науки».

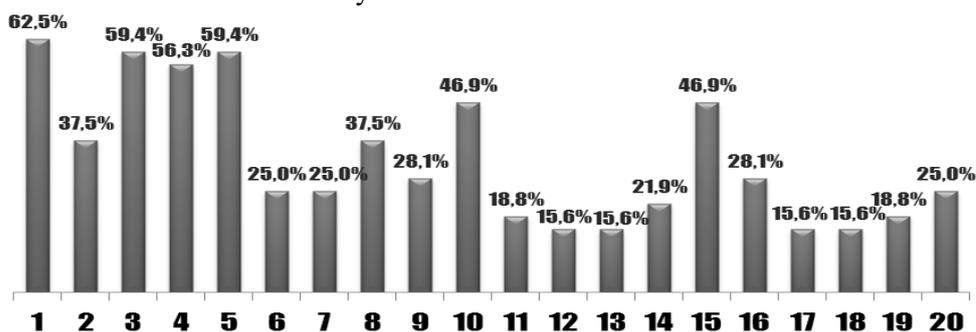


Рис. 7. Оценка востребованности в регионе различных сфер научно-исследовательских работ:

- | | |
|---|--|
| 1. Информатика и вычислительная техника | 11. История и археология |
| 2. Математика и механика | 12. Психологические науки |
| 3. Информационная безопасность | 13. Политические науки и регионоведение |
| 4. Сервис и туризм | 14. Языкознание и литературоведение |
| 5. Компьютерные и информационные науки | 15. Промышленная экология и биотехнологии |
| 6. Физика и астрономия | 16. Химия |
| 7. Социология и социальная работа | 17. Юриспруденция |
| 8. Экономика и управление | 18. Средства массовой информации и информационно-библиотечное дело |
| 9. Биологические науки | 19. Физическая культура и спорт |
| 10. Образование и педагогические науки | 20. Науки о земле |

В наименьшей степени востребованными посчитали такие отрасли наук, как *психологические, политические науки и регионоведение, юриспруденция, средства массовой информации и информационно-библиотечное дело* – по 15,6 %, то есть научно-исследовательские работы в области знаний «Науки об обществе». Подобная тенденция соответствует общемировым тенденциям смещения вектора приоритетности исследований в естественнонаучную и инженерно-техническую области.

В качестве других востребованных сфер научно-исследовательских работ была предложена *геоинформатика, территориальное планирование и управление*, которая актуальна в условиях всестороннего стремительного развития территории региона.

В ответе на вопрос о необходимых в регионе научно-инновационных структурах, которые призваны оказывать содействие субъектам инновационной экосистемы (рис. 8), были выделены *Региональный фонд науки* (39,1 %) и *Центр трансфера технологий* (30,4 %).



Рис. 8. Оценка целесообразности создания для Тверского региона определенных научно-инновационных структур:

1. Центр научно-технической информации*
2. Центр превосходства**
3. Центр компетенций***
4. Региональный фонд науки
5. Центр трансфера технологий
6. Центр коллективного пользования
7. Инжиниринговый центр

* Центр научно-технической информации – информационная служба в области науки и техники

** Центр превосходства – многопрофильная конкурентоспособная научно-исследовательская организация и (или) вуз, обладающие высококвалифицированным персоналом и приборно-технологической базой мирового уровня, которые могут обеспечить приоритет государства по определенному критическому направлению науки.

*** Центр компетенции – это особая структурная единица, которая контролирует одно или несколько важных направлений деятельности, аккумулирует соответствующие знания и ищет способы получить от них максимальную пользу.

В настоящее время существует целесообразность развития инновационной экосистемы региона на платформе университетов в силу дробности ее текущего состояния. Сейчас она не охватывает все стадии инновационного цикла и представлена отдельными структурами, «выжившими» в рамках ее структурного реформирования.

В целом по результатам опроса все предложенные в списке структуры чаще признаны опрашиваемыми более или менее значимыми, что характеризует заинтересованность в формировании комплексной системы поддержки научной и инновационной деятельности в регионе.

В качестве дополнительной инновационной структуры респонденты предложили *Центр прототипирования**, с помощью которого в кратчайшие сроки можно наладить мелкосерийное или штучное производство различного рода изделий вплоть до наукоемкого оборудования.

Весьма актуальной проблемой современного рынка труда остается устойчивость взаимодействия вузов с предприятиями и организациями, а также степень адаптации стандартизированного вузовского образования к их потребностям.

Одним из ключевых являлся вопрос анкеты: *«Какие форматы взаимодействия с вузами региона были бы наиболее удобны, по Вашему мнению, предприятиям (организациям) региона?»* (рис. 9).

Формат *«Целевая подготовка кадров»* как самый традиционный вид взаимодействия выделили как наиболее значимый 61,5 % опрошенных, как значимый – 23,1 %. Также большое число голосов респонденты отдали *дополнительному образованию работников*, 87,5 % посчитали его наиболее значимым или значимым.

Все ключевые форматы взаимодействия, представленные в списке вопроса, основная масса опрошенных считает по меньшей мере возможными, а по большей – наиболее значимыми и значимыми.

Наименьшую поддержку получил формат *«Преподавание в вузе»* (13 %), что требует дополнительной проработки указанного вопроса в связи с требованиями профессиональных стандартов об обязательном включении в число преподавателей образовательных программ бакалавриата и магистратуры практикующих специалистов по профилю подготовки.

В разделе *«Сотрудничество с промышленностью и органами государственной власти региона»* на вопрос о необходимости в проведении научно-исследовательских работ на предприятиях региона положительный в той или иной степени ответ дали 78,9 % опрошенных, причем более половины (52,6 %) респондентов указали на потребность в большом объеме работ; затруднились ответить – 21,1 %; ни один респондент не дал отрицательного ответа (рис. 10).

* Центр прототипирования – площадка, где стартапы и другие малые и средние предприятия могут создать опытный образец своего изделия (прототип) или работающей модели для демонстрации заказчику или проверки возможности реализации.



Рис. 9. Оценка с точки зрения удобства форматов взаимодействия тверских вузов с предприятиями (организациями) региона:

1. Целевая подготовка кадров
2. Дополнительное образование работников
3. Использование оборудования вузов
4. Использование ресурсов вуза для продвижения продукции предприятия (организации)
5. Участие в разработке основных и дополнительных образовательных программ
6. Участие в профессионально-общественной аккредитации образовательных программ
7. Преподавание в вузе
8. Разработка тематики для научно-исследовательских работ, в том числе студентов и аспирантов
9. Руководство практиками, дипломными проектами
10. Предоставление оборудования (программного обеспечения) предприятия (организации)
11. Организация базовых кафедр, лабораторий на профильных предприятиях



Рис. 10. Оценка необходимости в проведении научно-исследовательских работ на предприятиях региона

Вопросы формирования пула заказов по проведению НИОКР региональными вузам в интересах реального сектора экономики являются на текущий момент весьма актуальными. Статистика характеризует отечественный сектор науки как преимущественно финансируемый государством, что прослеживается и в структуре доходов от научной деятельности вузов. Причинами недостаточности частных затрат на исследования и разработки является низкая квота доверия к исследовательскому сектору со стороны предпринимательского сообщества, а также невысокие финансовые возможности средних и крупных предприятий на периферии.

Системная политика налаживания связей с промышленностью региона является одной из значимых задач для региональных вузов в условиях сокращения государственных расходов на науку.

На вопрос – «*Имеете ли Вы (Ваше предприятие) опыт софинансирования или хотели бы софинансировать научно-исследовательские работы, направленные на решение актуальных задач предприятия (организации)?*» – 36,4 % респондентов ответили, что имели опыт софинансирования НИР, столько же – что не планируют этого делать. Желание софинансировать научно-исследовательские работы, направленные на решение актуальных задач предприятия, проявили 27,3 % опрошенных (рис. 11).

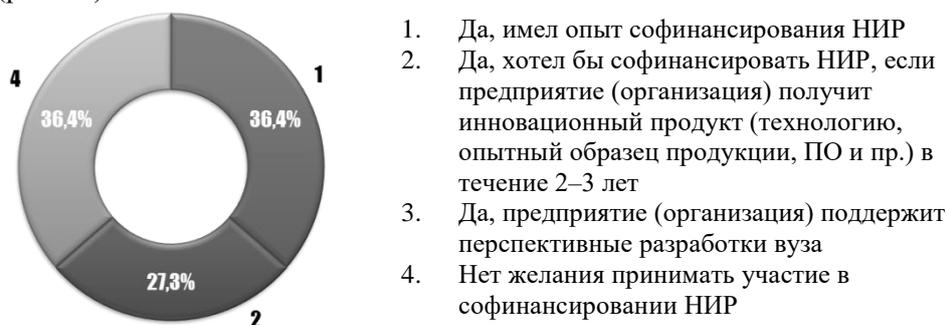
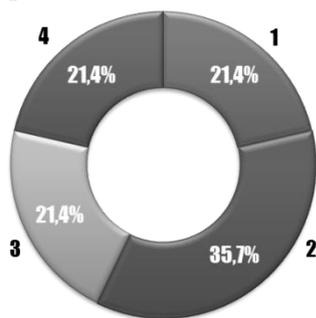


Рис. 11. Оценка опыта софинансирования и желания софинансировать НИР, направленные на решение актуальных задач предприятия

Отдельные респонденты ответили, что *сотрудничают в настоящий момент*. Как показывают данные опроса, уровень доверия к исследованиям вузов региона достаточно высок, при этом констатация желания софинансирования НИОКР не всегда заканчивается их практической реализацией. В условиях широкого распространения концепции «открытых инноваций» предприятия стремятся получить готовый продукт или технологическое решение с наименьшими затратами, что возможно, к примеру, в рамках привлечения к сотрудничеству студенческих исследовательских групп.

Готовность в той или иной степени поддержать работы студенческих коллективов по решению проблемных вопросов на предприятии показали 78,5 % респондентов, что выше, чем просто желание софинансировать НИР (рис. 12). Это обосновано заинтересованностью предприятий в молодых

высококвалифицированных кадрах, которые можно привлечь путем данного формата взаимодействия.



1. Да, если на предприятие (организацию) придут выпускники из данного студенческого коллектива
2. Да, если предприятие (организация) сможет внедрить результаты работы студенческого коллектива
3. Просто поддержку студенческую инициативу
4. Нет

Рис. 12. Оценка готовности поддержать работы студенческих коллективов по решению проблемных вопросов на предприятии

При этом реальный опыт сотрудничества с предприятиями региона не всегда демонстрирует их готовность оплачивать или премировать подобные работы. Кроме того, на этапе становления подобного формата взаимодействия предприятиями недостаточно четко сформулированы требования к содержанию таких реальных практических работ студентов в их интересах, что требует дальнейшей проработки с участием администраций вузов и региона.

В последнем вопросе анкеты респондентам было предложено указать мероприятия, которые вузы должны проводить в целях усиления взаимодействия с региональными предприятиями и организациями. Поступили следующие предложения:

- профориентированные мероприятия с участием работников предприятий;
- экскурсии на предприятия и производственная практика;
- базовые кафедры и лаборатории;
- ведение реестра вузовских работ с органами регионального управления;
- открытый сайт проектов и стажировок для отбора кадров для предприятий;
- разработка и обсуждение основных образовательных программ со специалистами ведущих предприятий.

Приведенный перечень не является исчерпывающим и требует дальнейшей проработки и обсуждения, что может быть реализовано различными совещательными органами при правительстве Тверской области.

Тверской государственной университет как ведущий вуз региона активно развивает связи с внешней средой, в том числе с предприятиями и организациями региона в научно-образовательной и других сферах, о чем свидетельствуют в том числе высокие показатели мониторинга эффективности Минобрнауки России последних лет.

В настоящее время разработан и готовится к реализации комплексный проект «Формирование и развитие центра компетенций с использованием инструментария краудсорсинговой онлайн-платформы».

Цель реализации проекта заключается в создании системы эффективных коммуникаций между университетами и предприятиями и организациями региона для обеспечения максимального удовлетворения их потребностей в научно-образовательной сфере.

Задачами проекта являются:

- расширение сотрудничества между университетами и предприятиями и организациями региона;
- расширение пула НИОКР и аналитических исследований, выполняемых университетами в интересах предприятий и организаций региона;
- формирование комплексных междисциплинарных проектов в инновационной сфере при поддержке предприятий и организаций региона;
- совершенствование системы образования в университете за счет комплексной реализации практико-ориентированных технологий и – привлечение к непосредственному участию в образовательном процессе представителей реального сектора экономики.

В результате выполнения проекта будет обеспечено более четкое взаимодействие структур университета с региональными стейкхолдерами, расширится пул клиентского капитала вуза и реального практического взаимодействия, что обеспечит рост объемов НИОКР, выполненных по заказам предприятий и организаций, а также реализации образовательных программ в их интересах.

В университете будет создана эффективная система коммуникаций между предприятиями и организациями региона и университета, которая позволит в максимально короткие сроки формировать проектные команды для решения частных и общерегиональных вопросов социально-экономического развития, максимально точно учитывать потребности конкретных субъектов региональной экономики в квалифицированных кадрах.

Авторы осознают, что проведенное исследование не охватывает весь круг вопросов по возможным трансформациям в системе высшего образования и науки Тверской области, а также взаимодействия вузов с промышленными предприятиями региона. При этом отмечается тот факт, что потребность в трансформации научно-образовательной сферы региона и отдельных ее субъектов констатируется большинством респондентов. Прослеживается значимая для вузов региона тенденция роста заинтересованности в сотрудничестве со стороны предприятий и организаций, что должно быть дополнительно поддержано руководством университетов с применением новых форматов и инструментария.

Список литературы

1. Опорный университет – поставщик кадров для региона [Электронный ресурс] // НФПК. URL: <http://www.ntf.ru/Vzaimodeystvie-vuza-s-rabotodatelayami> (дата обращения 3.11.2017 г.).

2. Белоцерковский А.В., Каплунов И.А., Мальцева А.А. Предпосылки формирования регионального опорного вуза на платформе Тверского государственного университета // Инновации. 2016 № 3. С. 70–75.

PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF THE HIGHER EDUCATION AND SCIENCE SYSTEM IN THE REGIONS: TVER REGION'S CASE

I.A. Kaplunov, A.A. Maltseva, E.V. Klyushnikova

Tver State University

The paper presents the results of a survey of the regional expert community on the development prospects of higher education and science system in the Tver region. Obtained data demonstrate the need for significant transformations that are due to both objective reasons and the state policy of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation in relation to subordinate universities. The paper is also shows the prospects for interaction between universities and enterprises in the region, in particular the ongoing development and preparation for the implementation of the comprehensive project "Creation and development of competence center using the tools of crowdsourcing online platform". The goal of this project is to create a system of effective communication between universities, enterprises and organizations in the region to ensure the maximum satisfaction of their needs for scientific and education area.

Keywords: *education, science, transformations, training programs, interaction format, university, enterprise, region.*

Об авторах:

КАПЛУНОВ Иван Александрович – доктор технических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Тверского государственного университета (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Ivan.Kaplunov@tversu.ru

МАЛЬЦЕВА Анна Андреевна – кандидат экономических наук, доцент, директор Научно-методического центра по инновационной деятельности высшей школы им. Е.А. Лурье Тверского государственного университета, e-mail: 80179@list.ru

КЛЮШНИКОВА Елена Валерьевна, старший научный сотрудник УНИ Тверского государственного университета (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: stanislav219@yandex.ru

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

УДК 373.2 (470.57)

ПОДГОТОВКА И РАБОТА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БАШКИРСКОЙ АССР В 1941–1992 ГОДЫ

В.В. Алексеева

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа

Рассмотрены типы и формы подготовки и повышения квалификации воспитателей детских садов одного из крупных регионов страны – Башкирской АССР – на основе архивных источников и малоизвестных опубликованных материалов. Выявлены традиционные и альтернативные формы подготовки педагогов. Описывается работа с молодыми специалистами. Проанализированы формы работы по повышению квалификации воспитателей, а также особенности функционирования методической службы в детских садах Башкирской АССР. Хронологические рамки охватывают период с 1941-го по 1992 гг.

***Ключевые слова:** история педагогики, профессиональное образование, дошкольная педагогика, детский сад, СССР, Башкирская АССР.*

Переход дошкольных организаций на работу по Федеральному государственному образовательному стандарту «Дошкольное образование» (ФГОС ДО) требует от воспитателей высокого профессионального мастерства и владения необходимыми компетенциями. Обеспечение организаций дошкольного образования педагогами с необходимым образовательным цензом являлось важной государственной задачей. И сегодня актуальным является развитие системы среднего и высшего образования, проведение профориентационной работы среди выпускников средних школ и их успешное трудоустройство после окончания образовательного учреждения. В статье рассмотрено, как с данной проблемой справлялись в недавнем прошлом в нашей стране.

Статья написана на основе архивных документов из фондов Национального архива Республики Башкортостан (НА РБ), архивного отдела Администрации городского округа города Уфы (Архив АГО г. Уфы). Теоретической базой исследования послужили труды ученых, предметом исследования которых была профессиональная подготовка педагогов: Р.М. Асадуллин [6], Л.А. Амирова [4], Т.М. Аминов [2; 3], С.В. Жундрикова [8], З.У. Колокольникова [9], Р.Х. Мухамедьяров [10], Kimberlee A. Belcher [1] и другие. Так, одним из названных исследователей рассмотрен генезис и развитие истории профессионального образования на территории Республики Башкортостан [2], в частности освещены вопросы педагогического образования [3]. Л.А. Амировой рассмотрена проблема развития профессиональной мобильности педагога [4]. Однако в работах современных исследователей отсутствует целостный научный анализ подготовки и работы с педагогическими кадрами дошкольных организаций на территории

Башкирской АССР в указанный хронологический период. Методами исследования послужили аннотирование, тезирование, обобщение, цитирование, библиографический и другие.

К профессиональным учреждениям, обучающим воспитателей детских садов на территории Башкирской АССР в период с 1941-го по 1992 гг., относился ряд начальных, средних и высших учебных заведений республики: Уфимское дошкольное педагогическое училище, дошкольное отделение Месягутовского педагогического училища и Белорецкого педагогического училища, отделение «дошкольное образование» Кумертауского педагогического училища, факультет дошкольного воспитания Башкирского государственного педагогического института, факультет дошкольной педагогики Бирского государственного педагогического института (в настоящее время Бирский филиал БашГУ), одногодичные педагогические классы в ряде крупных городов Башкирской АССР (Уфа, Стерлитамак, Октябрьск, Туймазы, Салават), учебно-производственный комбинат в городе Мелеузе (профиль «воспитатель детского сада») и др.

Организованное в 1939 г. Уфимское дошкольное педагогическое училище на протяжении многих десятилетий оставалось основным учебным заведением, проводившим подготовку педагогов для работы в детских садах Башкирской АССР. Большая часть воспитателей обучалась в нем на заочной форме обучения либо в форме экстерната. Обучение на заочном отделении длилось 2 года 10 месяцев. По итогам выпуска учащиеся получали квалификацию «воспитатель детского сада» [14, Л. 12; 23].

В программу обучения входил ряд предметов, обязательных в связи с идеологией того времени (к примеру, «История КПСС»). Необходимым в работе были дисциплины психолого-педагогического цикла («Детская психология», «Дошкольная педагогика и история педагогики», «Анатомия и физиология ребенка дошкольного возраста», «Дошкольная гигиена»). Основной курс обучения занимали методики по обучению и воспитанию детей в соответствии с содержанием программы воспитания в детском саду (методика обучения родному языку с практикумом по художественному чтению и рассказыванию, методика ознакомления детей с природой и практикум по естествознанию, рисование, лепка и методика обучения детей рисованию и лепке, пение, музыка и методика музыкального воспитания, физическое воспитание и методика физического воспитания, методика обучения детей счету). Кроме вышеперечисленных дисциплин учащихся знакомили с детской литературой.

Во время обучения учащиеся проходили педагогическую практику в детских садах города. Целью практики была подготовка к работе с детьми в детском саду. Основными методами работы были наблюдение и анализ воспитательной работы с детьми. Форма работы включала в себя проведение показательных занятий, проведение отдельных моментов воспитательной работы с детьми, пробные занятия. Затем учащимся доверяли самостоятельную работу с детьми в течение целого дня; после чего предполагалась самостоятельная работа с детьми в течение четырех недель (непрерывная педагогическая практика) [14, Л. 12].

В последующие годы систематическое расширение сети дошкольных

учреждений привело к задаче увеличения количества специалистов с необходимым образовательным цензом. Для этого был открыт ряд дошкольных отделений при республиканских педагогических училищах и учебно-производственных комбинатах (в Месягутове, Кумертау, Мелеузе). Еще одной альтернативной формой подготовки воспитателей стали педагогические классы, организованные в ряде городов Башкирской АССР (Уфа, Стерлитамак, Октябрьск, Туймазы, Салават). Они проработали до 1990-х гг. и были закрыты на основании завершения эксперимента по подготовке воспитателей дошкольных учреждений в одногодичных педагогических классах.

Обучение в педагогических классах проходило в здании школы, при которой они были организованы. Для работы была приобретена необходимая учебная и методическая литература, выписана «Библиотека воспитателя детского сада» [15, Л. 155]. Абитуриенты были из числа выпускников как из города, так и из сельской местности. Зачисление учащихся проходило по результатам собеседования. В учебный план входили такие предметы, как «Детская психология», «Дошкольная педагогика», «Анатомия», «История КПСС», «Методика элементарных математических представлений», «Методика выразительного чтения», «Методика развития речи», «Методика изодейтельности», «Трудовое воспитание», факультатив по «Ритмике». Занятия вели учителя с высшим образованием [15, Л. 174]. В обучении применялся ряд методов: деловая игра, работа по индивидуальным картам, программированный опрос, проблемно-поисковое изложение, лекция-беседа, решение психологических задач, работа с книгой, устный и письменный опросы и другие.

С учащимися проводили профориентационную работу. Для них организовали конкурс «А ну-ка девушки!», выступали агитбригады, организовывали День открытых дверей. Были рассмотрены актуальные темы («Твоя педагогическая этика, воспитатель?», «Какого специалиста ждет детский сад?»). Для активизации и мотивации в учебе были организованы встречи с лучшими воспитателями, издавались бюллетени «В мире твоей профессии», осуществлялось наблюдение за судьбой выпускников [15, Л. 156]. В рамках знакомства и активизации интереса к педагогической науке были организованы кружки («Родное слово», «Народные промыслы», «Современная дидактика», «Познай себя», «Родная природа»). Для учащихся была организована педагогическая практика при дошкольных учреждениях. На практике, проходившей в двух формах (активной и пассивной), учащиеся закрепляли полученные на занятиях и в кружках теоретические знания, опыт практической работы. У них вырабатывались такие важные качества, необходимые в работе, как умение наблюдать за детьми, анализировать, самостоятельно находить пути решения воспитательных задач.

Выпускники педагогических учебных заведений после получения диплома были направлены в детские сады Башкирской АССР. Отметим, что успешное окончание профессионального учебного заведения, прохождение практики во время учебы было необходимо, но недостаточно для работы. Период профессиональной адаптации специалиста, по мнению современных исследователей (Э.Ф. Зеера и др.), длится от одного месяца до одного года. В помощь молодым специалистам силами заведующих и опытных педагогов были организованы различные формы адаптации к своему профессиональному статусу

(институт наставничества, консультации и пр.) [12, Л. 9].

Изменения в целях, задачах, методах, приемах работы требовали от воспитателей систематического повышения квалификации. Для этого в системе дошкольного воспитания Башкирской АССР функционировал ряд организаций (Республиканский дошкольный методический кабинет, Институт усовершенствования учителей, городские методические кабинеты, методические объединения и др.). В работе данных учреждений применяли различные формы работы с педагогами (семинары, семинары-практикумы, были организованы посещения открытых занятий в детском саду, проводились научно-практические конференции различного уровня – районные, городские, межрайонные, республиканские). Работу с воспитателями проводили как в вопросах общего повышения квалификации (рассмотрение актуальных проблем дошкольной педагогики), так и специализированно – с расчетом на специалистов в своей области (музыкальных руководителей, учителей-логопедов). По итогам конференций издавались сборники с материалами. Часть докладов публиковали в общероссийском журнале «Дошкольное воспитание», а также в «Педагогических чтениях» в АПН РСФСР [13, Л. 4, 7].

С 1951 года в республике ежегодно стали проводить курсы повышения квалификации дошкольных работников. Для максимального охвата всех педагогов районов республики применялась такая форма работы, как творческая группа. На курсы повышения квалификации направляли не всех членов педагогического коллектива, а только их часть. Полученные ими знания и опыт передавали в педагогический коллектив. Одной из форм работы по повышению квалификации педагогов были объединенные производственные и педагогические совещания, на которых выступали воспитатели с докладами о проведенной работе. Такие совещания позитивно влияли на повышение педагогического мастерства и квалификацию. Практика выступлений приводила к умению педагога делиться полученным опытом с коллегами. Во второй половине 1970-х гг. в целях улучшения качественного состава учительских кадров была введена аттестация учителей. По итогам проведения на заседании совета городского отдела народного образования от 22 июня 1976 г. была рекомендована аттестация для воспитателей детских садов [5, Л. 13]. Ее стали проводить в 1980-е гг., для чего были определены аттестуемые, оформлены уголки аттестации [15, Л. 24].

В середине 1980-х гг. в практику вошло обучение детей шестилетнего возраста в подготовительных группах в условиях школы. Педагоги прошли курсы подготовки по работе с детьми шестилетнего возраста в Башкирском институте усовершенствования учителей. Во второй половине 1980-х гг. в городе Уфе были внедрены формы работы с коллективами: в Орджоникидзевском районе – «День открытых дверей», в Кировском – «Университет культуры». Воспитатели работали под девизом: «Больше живого творчества и инициативы, порядка и организованности, ответственности и дисциплины». Для правильной постановки работы в дошкольных организациях республики были организованы методические объединения (по каждой возрастной группе детей по категориям: для заведующих, для воспитателей групп раннего возраста, для дошкольных групп, для малокомплектных детских садов и другие). Их функцией был

анализ и разработка вопросов по актуальным для педагогов вопросам (планирование и учет воспитательной работы, проведение прогулок с детьми, изучения родного языка, работа с родителями, организация летней оздоровительной кампании [12, Л. 43]). В середине 1950-х гг. актуальной стала проблема организации работы детского сада во второй половине дня [11, Л. 3; 4], планирование воспитательной работы, руководство творческой игрой, организация прогулок. В период с 1959-го по 1984 гг. в связи с объединением яслей и детского сада в единое учреждение актуальной стала методика воспитания детей раннего возраста. Было отмечено, что педагоги испытывали затруднения в их воспитании (они не знали особенностей планирования и методики работы). Для решения данного вопроса при городском методическом кабинете было организовано Методическое объединение ясельных групп. В 1980-е гг. в руководстве и контроле можно отметить отход деятельности районных отделов народного образования от традиционных форм проверки деятельности детских дошкольных учреждений. Руководителям детских садов и яслей была предоставлена большая самостоятельность, что повлияло на повышение их роли в деятельности дошкольного учреждения, развитие инициативы, умение брать на себя ответственность при решении ряда проблем. Было осуществлено внутреннее руководство и контроль за работой учреждения. По итогам проделанной работы отмечены воспитатели, которым присвоено звание «воспитатель-методист», а также работающие в режиме «доверия и самооценки». Были выявлены опорные детские сады (№ 223, № 236,) по методической работе с педагогами.

В районных отделах народного образования в этот период были составлены перспективные планы повышения квалификации. В работе применялись различные формы учебы педагогов («Устный журнал», лекции от общества «Знание», подготовка рефератов, собеседование). Для повышения квалификации и качества воспитательной работы в дошкольных учреждениях приобретались новинки методической литературы. Выписывали журналы по методическим проблемам. Информация была систематизирована, аннотирована, составлена картотека в методических кабинетах дошкольных учреждений [13, лист не пронумерован]. В настоящее время методологическая служба дошкольной организации продолжает совершенствовать формы работы. Как отмечает К.Ю. Белая, «методическая служба обеспечивает завтрашний день педагогической системе. Основанная на достижениях науки и передового опыта, она умело развивает педагогическую практику» [7, с. 12].

Таким образом, на территории Башкирской АССР в период с 1941-го по 1992 гг. функционировал ряд педагогических учебных заведений по подготовке специалистов в сфере дошкольного воспитания. Система учреждений данного профиля позволила подготовить воспитателей с различным (средним и высшим) образовательным цензом. После получения образования педагог в течение трудовой деятельности продолжал совершенствовать педагогическое мастерство. Изучение и применение отдельных форм работы по организации учебы и совершенствования педагогической квалификации возможно применять и в настоящее время.

Список литературы

1. Kimberlee A. Belcher Policy reservations: early childhood workforce registries and alternative pedagogy teacher preparation // Doctor of Philosophy. Indiana University. 2015. 306 p.
2. Аминов Т.М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – 1917 год. 2-е изд., доп. и перераб. Уфа, 2012. 296 с.
3. Аминов Т.М. Система профессионального образования в регионах дореволюционной России (на примере Башкирии) // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 244–263.
4. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации. Уфа: Вост. ун-т, 2006. 460 с.
5. Архивный отдел АГО г. Уфы. Ф. 796. О. 1. Д. 504.
6. Асадуллин Р.М. Человек в зеркале образования. М.: Наука, 2013. 247 с.
7. Белая К.Ю. Методическая деятельность в дошкольной организации. 2-е изд. М., 2017. 128 с.
8. Жундрикова С.В. Подготовка специалистов дошкольного воспитания в РСФСР (1917–1941 гг.) Автореф. к.п.н., 13.00.07 М., 2004. 22 с.
9. Колокольникова З.У. Педагогические курсы как форма подготовки воспитателей детского сада в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века // Историко-педагогический журнал. 2014. № 3. С. 164–170.
10. Мухамедьяров Р.Х. История подготовки дошкольных кадров в Республике Башкортостан (1919–1999 гг.). Уфа, 2001. 86 с.
11. НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 2272.
12. НА РБ. Ф. Р-796. О. 2. Д. 135.
13. НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 106.
14. НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 2271.
15. НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. № 6720.

EARLY CHILDHOOD PEDAGOGY TEACHER PREPARATION ON THE BASHKIR 1941–1992

V.V. Alekseeva

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa

In the article on the basis of archival documents, the types of Pedagogy Teacher Preparation from one of the regions of Bashkir. Forms of work on raising the qualifications of educators are analyzed. Studied of features of the functioning of the methodical service in kindergartens. The chronological framework covers the period 1941–1992.

Keywords: *history of pedagogy, early childhood education, kindergarten, USSR, Bashkir Autonomous Soviet Socialist Republic.*

Об авторе:

АЛЕКСЕЕВА Вероника Викторовна – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а), e-mail: aleckeeva-v-v@ya.ru

УДК 78

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ДЖАЗОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В СТРУКТУРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КЛАССА АККОРДЕОНА)

Н.Р. Бажилин

Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт
имени С.В. Рахманинова

Выявлен оптимальный алгоритм изучения джазовой импровизации. Последовательно рассмотрены и обоснованы его компоненты. Полученные результаты были апробированы на базе ТГМПИ им. С.В. Рахманинова и имеют положительный результат. Содержание работы рассчитано на использование педагогами музыкальных вузов.

Ключевые слова: джаз, импровизация, методика, аккордеон, эксперимент.

Джазовая импровизация является перспективным направлением для подготовки музыкантов в вузах России. Вне зависимости от того, планирует ли студент в будущем заняться композиторской деятельностью, станет ли музыкантом в ансамбле или солистом, исполняющим академический или эстрадный репертуар, – навык джазовой импровизации окажется ему полезен. Импровизация даёт исполнителю ряд преимуществ:

- владение импровизацией позволяет музыканту глубже понимать структуру произведения, проводить анализ музыкальной мысли автора с точки зрения практического применения;
- знание законов импровизации способствует развитию творческого мышления, формированию авторского подхода к исполнительской практике;
- владение навыком импровизации помогает психологическому раскрепощению на сцене;
- джазовая импровизация имеет в своей основе принципы гармонического развития, которые широко используются в эстрадной и академической музыке;
- владение джазовой импровизацией воспитывает у студента ритмическую грамотность, формирует мышление не только с точки зрения мелодического движения, но также и следование гармонической основе, которая используется практически во всех гомофонно-гармонических жанрах;
- понимание принципов импровизации положительно сказывается на навыках аранжировки музыкальных произведений;
- изучение джазовой импровизации направлено на расширение музыкального кругозора студентов.

К сожалению, несмотря на вышеуказанные преимущества, формирование навыков джазовой импровизации не является приоритетным для большинства музыкальных вузов России. Приходится констатировать два ключевых взаимоисключающих фактора, которые препятствуют развитию обучения джазовой импровизации: отсутствие достаточного количества

педагогов данной дисциплины и неразвитость методической базы, оптимальной для внедрения в образовательные программы вузов. Если рассматривать проблему методического обеспечения, то известные и доступные материалы обладают рядом недостатков, что не позволяет использовать их в неадаптированном виде в системе высшего музыкального образования; в то же время уникальные авторские разработки педагогов носят локальный характер, не получают должного обобщения и распространения. Проблема недостаточного количества профильно-подготовленных преподавателей была констатирована в ходе диссертационного исследования, посвященного формированию основ джазовой импровизации. Проведенный социологический опрос студентов и преподавателей ряда российских вузов показал, что никто из респондентов не считает себя компетентным в преподавании практики джазовой импровизации, так как 70 % опрошенных вообще не обладают знаниями в этой сфере, а 30 % считают имеющиеся знания недостаточными для педагогической деятельности.

Посредством теоретического анализа, а также проведения серии фокусированных интервью с российскими и зарубежными педагогами, преподающими джазовую импровизацию на аккордеоне, было установлено, что создание интегративной методики, посвященной основам джазовой импровизации на аккордеоне, включает в себя все необходимые для обучения компоненты. На основе изучения методической документации, а также обобщения материалов фокусированного интервью с джазменами-аккордеонистами и теми преподавателями, которые обучились джазовой импровизации самостоятельно, стало возможным сформулировать компоненты и алгоритм изучения джазовой импровизации, которые состоят в следующем: ритмика; гармония; мелодия; джазовые стили; импровизация.

Рассмотрим более подробно представленные компоненты, а также обоснуем порядок их освоения.

Ритмика является важной составляющей в джазовой музыке, но вместе с тем её легче всего понять студенту, ранее не взаимодействовавшему с произведениями этого направления. Сложным аспектом, касающимся ритмической составляющей джаза, является так называемая свинговая манера игры. Она характеризуется рядом особенностей: «использованием триольного пунктирного ритма, смещением акцента с сильной доли на слабую» [2, с. 8]. Наиболее правильным подходом освоения свинга является прослушивание аудиозаписей знаменитых джазменов и анализ общих ритмических тенденций в их манере исполнения.

Гармония джаза является основой этого музыкального направления. Без знания гармонии невозможны ни приемлемое исполнение джазовых произведений, ни импровизация. Важной ступенью освоения гармонии становится анализ и понимание типичных для джаза оборотов. Кроме того, необходимо изучить американскую систему записи функций (так называемых цифровок), которая имеет отличия от европейского аналога. После изучения ритмики и гармонии, студент уже может исполнять джазовые произведения на достаточно грамотном уровне. Но для того чтобы приступить к формированию навыков импровизации, необходимо ознакомиться с принципами мелодического развития.

Мелодия несёт основную смысловую нагрузку в гомофонно-гармонической музыке, в том числе и в джазе. Необходимыми являются анализ и понимание типичных мелодических оборотов, основных принципов ведения мелодии и т.п. Особое внимание должно быть уделено гаммам, на основе которых строится мелодия, а впоследствии и импровизация. В первую очередь это блюзовая гамма, представляющая собой минорную пентатонику. Однако, в отличие от неё, блюзовая гамма непостоянна по высоте ступеней, что характеризует её и как мажорную гамму с низкими III и VII ступенями, которые называются блюзовыми нотами. «Один из способов употребления блюзовых нот заключается в скольжении их к основным ступеням гаммы» [1, с. 15]. Иными словами, в чистом виде блюзовая гамма редко используется в джазе. Кроме этого, существует ряд гамм, которые своими ступенями опевают аккорды. Например, до-мажорный септаккорд может быть изложен мелодически, при помощи звукоряда до-мажор, гармонического соль-минора либо их сочетания и т.п. Когда студент начинает разбираться в особенностях мелодического развития в джазе, следует обратить большее внимание на ключевые особенности, присущие конкретным *джазовым стилям*. В первую очередь следует рассмотреть блюз, буги-вуги, регтайм и другие стили, возникшие в период становления джаза, и лишь затем анализировать более современные направления.

«Иногда приходится слышать мнение, что способность к импровизации является врожденной и научиться этому нельзя. Конечно, это не так» [3, с. 53]. Успешное формирование навыка *импровизации* становится возможным после изучения всех предыдущих компонентов. Этот шаг алгоритма является кульминационным и всеобъемлющим. Основной задачей педагога является показ и объяснение в первую очередь следующих составляющих импровизации: 1) ритмической импровизации; 2) гармонической основы импровизации; 3) мелодических импровизационных оборотов; 4) особенностей импровизации в различных стилях.

На всех этапах обучения крайне важным является прослушивание аудио- и просмотр видеозаписей знаменитых джазменов, ансамблей, оркестров с целью накопления слухового багажа. Таким образом, последовательно изучая компоненты джаза, студент использует их в качестве основы для построения импровизационного материала в процессе музицирования.

Одной из основных причин, затрудняющих освоение джазовой импровизации, является психологическая закрепощенность студента, неуверенность в собственных знаниях, умениях и навыках. Кроме того, педагог часто не может разъяснить ученику сам способ импровизации, т.к. данный процесс является творческим и не существует правильной или неправильной музыкальной мысли. Конечно, многие джазмены частично подготавливают свои импровизации, заучивая некоторые (показавшиеся им эффектными) обороты, однако основой является спонтанное музицирование. Именно неподготовленность музыкального материала, воспринимаемая студентом психологически как невыученность, мешает процессу импровизации. Педагогами, преподающими джазовую импровизацию, был найден выход. Он заключается в проведении мелкогрупповых занятий, позволяющих организовать импровизацию. Существует ряд преимуществ такого

обучения перед индивидуальным (при условии, что базовые компоненты джаза и принципы импровизации студент уже знает). Игра в ансамбле психологически является более комфортной для студента, происходит постоянный взаимный обмен в форме «слушатель-исполнитель», когда элемент импровизации, особенно удачно получившийся у одного музыканта, может быть мгновенно подхвачен, использован или видоизменен другим.

Основная сложность для любого студента-аккордеониста, изучающего на практике данную дисциплину, заключается в том, чтобы добиться полной независимости аккомпанемента и мелодии. Зачастую начинающий импровизатор не может отвлечься от мелодии, т.к. сопровождение, остающееся неизменным, направляет мысли именно на повторение известного мозгу материала. Результатом подобного музицирования являются однотипные импровизации, больше похожие на подбор мелодии по памяти. Вторая распространённая сложность – ведение аккомпанемента за мелодией: музыкант, импровизируя, ведёт музыкальную мысль, не укладываясь в границы хоруса¹ произведения, корректируя аккомпанемент по ситуации. Такой подход не является ошибочным, ведь импровизация солиста в классическом концерте ограничена лишь его фантазией, однако в джазе и эстрадной музыке она строго определена рамками хоруса. Более того, если импровизация исполняется в сопровождении ансамбля либо под фонограмму-минус – подобное отклонение от структуры произведения может повлечь нарушение ансамбля. Данные недостатки исправимы, их появление можно свести к минимуму или вообще избежать, если обучение ведётся в малой группе. В этом случае студент, ожидая очередь исполнения соло, играет аккомпанемент, попутно анализируя импровизации тех, кто музицирует до него. Соответственно, когда наступает его очередь импровизировать, роль аккомпанемента берут на себя другие участники ансамбля. Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что игра в ансамбле:

- облегчает освоение базовых навыков импровизации, так как позволяет сосредоточиться в процессе решения локальных исполнительских задач либо на аккомпанементе, либо на мелодии;
- психологически является более комфортной, поскольку многократное повторение и варьирование музыкальных идей, фрагментов и т.п. способствует активизации творческих качеств студента.

По результатам теоретического и эмпирического исследований, посвящённых оптимизации обучения джазовой импровизации на аккордеоне, а также на инструментах, несущих схожие с ним функции в джазовом музицировании, были сделаны следующие *выводы*:

- Создание методики по освоению джазовой импровизации на аккордеоне является главным условием для успешного развития навыка джазовой импровизации у студентов.
- Использование существующих методик по освоению джазовой импровизации будет наиболее эффективным, если будет соблюден алгоритм изучения дисциплины.
- Практика джазовой импровизации будет обладать максимальной

¹Хорус, или рефрен, – часть пьесы, на основе которой строится импровизация.

эффективностью, если будет изучаться на мелкогрупповых занятиях.

Данные выводы позволили скорректировать авторскую методику обучения джазовой импровизации на аккордеоне, эффективность которой проверялась в ходе формирующего педагогического эксперимента, осуществлённого на базе ТГМПИ им. С.В. Рахманинова.

Список литературы

1. Бриль И.М. Практический курс джазовой импровизации. Изд. 3-е. М.: Советский композитор, 1985. 111 с.
2. Воронцов Ю.С. Основы джазовой импровизации (для духовых инструментов). М.: Современная музыка, 2001. 56 с.
3. Кунин Э.И. Скрипач в джазе. М.: Советский композитор, 1988. 80 с.

PRINCIPLES OF STUDYING JAZZ IMPROVISION IN THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF ACCORDONE CLASS)

N.R. Bazhilin

TGMPI named after S.V. Rakhmaninov, Tambov

The study explains the advantages of mastering the skill of improvisation, describes the author's algorithm and the way students learn jazz. In the course of scientific work, the following methods were used: questioning, questioning, analysis, synthesis. The obtained results allowed to correct the author's method of teaching jazz improvisation. The content of the study is calculated on the use of music universities by teachers.

Keywords: *Jazz, improvisation, technique, accordion, experiment.*

Об авторе:

БАЖИЛИН Николай Романович – аспирант ФГБОУ ВО «Тамбовский музыкально-педагогический институт имени С.В. Рахманинова» (392000, г. Тамбов, ул. Советская, 87), e-mail: Nikolay.Bazhilin@ya.ru

УДК 37.018.4

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ К ДЕЙСТВИЯМ ПРИ ВОЗНИКНОВЕНИИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ

В.В. Смыковский

Академия ФСИН России,
Управление федеральной службы исполнения наказаний по Архангельской
области, г. Архангельск.

Раскрываются изменения в содержании, характере современной профессиональной деятельности сотрудника ФСИН и их влияние на содержание и структуру целостного процесса формирования готовности сотрудников к действиям при возникновении чрезвычайных обстоятельств. Проводится анализ основных понятий, уточняются их основные характеристики, представлено авторское понятие готовности к действиям при возникновении чрезвычайных обстоятельств.

Ключевые слова: *воспитание, готовность, установка, сотрудник, чрезвычайные обстоятельства, экстремальные ситуации.*

Участие в специальной операции по ликвидации чрезвычайных обстоятельств для каждого сотрудника уголовно исполнительной системы является экстремальной ситуацией, в которой он оказался. Она порождает для него значительные трудности и в то же время требует от него точных, быстрых, взвешенных и безошибочных действий. Результативность действий сотрудника в чрезвычайных обстоятельствах в большей степени зависит от уровня готовности к их возникновению и их пресечению [5, с. 439].

На современном этапе развития педагогической науки из-за различия специфики структуры деятельности и несовпадения подходов теоретических исследований имеются расхождения в трактовке понятия «готовность». Многие ученые трактуют готовность как особое длительное или кратковременное психическое состояние, точнее, состояние психической и физиологической готовности к действию или деятельности; настрой и мобилизацию на предстоящую деятельность [7].

Самое распространенное определение готовности следующее: это условие успешного выполнения профессиональной деятельности, которая должна формироваться и совершенствоваться как самим человеком, так и всей системой мероприятий, проводимых государством в целом [2, с. 49–52].

А.М. Киселев под готовностью сотрудников к действиям в сложной оперативной обстановке в экстремальных условиях понимает способность эффективно выполнять профессиональные задачи при подобных обстоятельствах [4, с. 45].

В сложных экстремальных условиях поведенческие реакции человека, психофизиологические возможности людей – величины чрезвычайно вариативные, зависящие от профессиональных знаний, умений, навыков, жизненного опыта, особенностей нервной системы, мотивации.

Возможность противостоять экстремальным условиям включает три составляющие: 1) психическую устойчивость, обусловленную профессиональной подготовкой и общим уровнем качеств личности (чувство долга, наличие положительной мотивации, специальные навыки действий в экстремальной ситуации и др.); 2) реактивность организма, способность определенным образом отвечать изменениями жизнедеятельности на воздействие факторов внутренней и внешней среды; 3) психологическую готовность (активно-деятельное состояние, мобилизованность всех сил и возможностей на предстоящие действия).

Готовность к экстремальным ситуациям необходима каждому человеку, чтобы не быть застигнутым врасплох, не стать их жертвой, и особенно тем, кто работает в напряжённых условиях. Особенно это относится к сотрудникам уголовно-исполнительной системы, которые в повседневной жизни постоянно соприкасаются с осужденными [6].

Навыки и знания должны опираться на подготовленность психики. Психическая подготовка человека включает в себя три самостоятельных раздела: 1) психологическая диагностика подготовленности и готовности сотрудника к деятельности в экстремальных условиях; 2) психологически обоснованная воспитательная работа в коллективах; 3) психологическая подготовка к эффективной деятельности в процессе службы.

Рассматривая физическую готовность как совокупность показателей физического состояния сотрудников [8, с. 125], необходимых для успешного выполнения особо важных и сложных задач, возникающих при возникновении чрезвычайных обстоятельств, следует отметить элементы, ее характеризующие, а именно: телесную, функциональную и двигательную готовность. Установлено, что боеготовность сотрудников может быть обеспечена только при оптимальной подготовленности их во всех отношениях.

Поведение при возникновении чрезвычайных обстоятельств зависит прежде всего от психологической готовности, которую рассматривают как существенную предпосылку целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности. Она помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать умения, знания, опыт, качества личности, сохранять самообладание и перестраивать свою деятельность при появлении непредвиденных препятствий [1, с. 206].

Кроме этого, в системе готовности к деятельности при возникновении чрезвычайных обстоятельств необходимо учитывать предшествующий опыт, индивидуальное восприятие этих обстоятельств. Для одного человека чрезвычайное обстоятельство является чем-то из ряда вон выходящим, для другого – обыденностью. При отсутствии положительного опыта в решении задач, возникающих в чрезвычайном обстоятельстве, и необходимости принятия оригинального решения, когда отсутствуют примеры из личного опыта, возникает состояние напряжённости, стресса.

В сложных условиях деятельности огромное значение приобретает специальная готовность к их конкретным особенностям. Чем меньше уровень специальной готовности, тем больше вероятность, что при возникновении чрезвычайных обстоятельств ее недостатки будут компенсироваться неспецифическими проявлениями – повышенным стрессом, перенапряжением,

яростью и др. [3, с. 12].

Решающее значение для своевременных и целесообразных действий при возникновении чрезвычайных обстоятельств имеет состояние готовности, наличие умений и навыков, опыта уверенных действий в любой критической ситуации. При этом необходим поиск путей формирования готовности к действиям в более критичных опасных ситуациях – в чрезвычайных обстоятельствах, когда жизни, имуществу и государству угрожает опасность, а сотруднику необходимо максимально мобилизоваться и совершить те действия, которые помогут пресечь (ликвидировать) возникшее чрезвычайное обстоятельство.

Основополагающим условием успешного выполнения любой задачи в уголовно-исполнительной системе является готовность исполнителя к ее выполнению. Возникновение такого состояния начинается с уяснения полученной задачи, определения мотивов и потребностей ее выполнения. Далее идет оценка обстановки, своих сил, противника, определение ближайшей задачи, дальнейшей задачи, разработка плана выполнения задачи, моделей ее выполнения, схем предстоящих действий. Затем сотрудник приступает к воплощению имеющейся или появившейся готовности в реальных действиях, применяет различные способы и методы действий, сравнивает ход выполнения задачи и промежуточные результаты с намеченной целью, вносит изменения. Вместе с тем способности анализировать обстановку, принимать решение, оценивать развитие замысла, контролировать свое состояние, проявление и появление готовности определяются основополагающим доминирующим мотивом (желание нормализовать обстановку, выполнить вышестоящий приказ, отомстить противнику, продвинуться по карьерной лестнице), который и обеспечивает необходимую длительность и направленность активности.

Содержание и структура готовности обуславливается выполняемой задачей, оперативной обстановкой, видом используемой техники, вооружения и специальных средств, степенью готовности противоборствующей стороны к активным действиям и другими факторами.

Готовность сотрудника уголовно-исполнительной системы к действиям в чрезвычайных обстоятельствах проявляется в его желании и устремлении ради выполнения значимой цели силой воли влиять на такие составляющие своей психики, как страхи, инстинкт самосохранения, эгоизм, устоявшиеся привычки поведения. Также сотрудник, готовый к выполнению задачи, должен обладать достаточной силой воли, осознанием необходимости выполнения задачи и повышенной ответственностью.

Неблагоприятные факторы, воздействующие на степень готовности сотрудников к силовым действиям: 1. Эмоциональная неустойчивость сотрудников, слабость навыков, отрицательные (нежелательные) черты характера. 2. Недостаток информации для принятия решения. 3. Физиологический дискомфорт. 3. Нехватка времени. 4. Страх совершения ошибки. 5. Противоречивость необходимых алгоритмов действий, когда одно действие противоречит другому, хотя оба законны. 6. Повышенная трудность задачи. 7. Биологический страх. 8. Наличие сильных помех. 9. Избыток ненужной информации. 10. Неуспех при выполнении аналогичных действий ранее.

Чем больше степень уверенности личного состава в справедливости действий по ходу выполняемых задач, в правильности проводимой руководящим составом деятельности, направленной на стабилизацию обстановки, тем выше степень готовности, что позволяет обдуманно выполнять задачи, действовать в соответствии с руководящими документами и приказами начальников.

Повышенный уровень готовности определяется глубоким осознанием сотрудниками целей предстоящих действий, личностной готовностью к выполнению задач и твердой волей к победе, знанием специальной тактики, физической подготовкой, психологической устойчивостью, эффективностью системы управления, уверенностью в правоте своих начальников, высоким уровнем морально-волевых качеств, всесторонним ресурсным обеспечением, удовлетворением нужд и запросов сотрудников, проведением комплекса мер по восстановлению боеспособности сил и средств, включая психологическую реабилитацию и восстановление духовных сил.

Во многом на готовность оказывает влияние восприятие мира человеком и наличие установок. Человек видит события, людей и факты сквозь некие очки, фильтры, призмы собственного жизненного опыта, которые прихотливо и разнообразно искажают реальность для каждого. Эту предвзятость, избирательность и произвольную окраску восприятия в психологии обозначают термином «установка». Видеть желаемое вместо действительного, воспринимать реальность в ореоле ожиданий – удивительное человеческое свойство. Во многих ситуациях, когда мы уверены, что поступаем и судим вполне объективно, по зрелом размышлении оказывается, что сработала наша определенная установка. Сведения, прошедшие эту мельницу искажающего восприятия, приобретают порой неузнаваемое обличье.

Неосознаваемость установок, с одной стороны, облегчает нашу жизнь, «разгружая голову» от регулярных рутинных дел, с другой – может значительно осложнить жизнь при ошибочном включении установок, не подходящих или ставших в силу изменившихся обстоятельств непригодными. Ошибочные или неадекватно используемые установки и будут причиной нашего неприятного удивления, вызванного собственным поведением, поражающим своей необоснованностью и неуправляемостью.

Вместе с тем исследователи различают установки, которые несут положительный эффект в выполнении каких-то действий, и установки, которые имеют отрицательное воздействие на результат выполнения задачи.

Так, часть сотрудников, проходящих службу в отделах охраны учреждений уголовно-исполнительной системы, в повседневной жизнедеятельности не сталкивается с осужденными в экстремальных ситуациях лицом к лицу, не особо знает их субкультуру и социальный статус осужденных при обыске, конвоировании, при пресечении противоправных действий. Они перенесли с собой на службу подсознательный страх из переживаний от встреч с хулиганами и криминальными элементами в школе, клубах, испытывают страх от взрослого страшного «дядьки» в наколках, считая, что с ним лучше не связываться, не представляя себе другого варианта событий, как быть избитым его друзьями на воле. В его психике была сформирована установка, диктующая близкую расправу. В организме

человека, который уверен в том, что ему отомстят, стремительно проходят все стадии стресса. Сотрудники же отделов безопасности (режима), которые в своей повседневной жизнедеятельности постоянно соприкасаются с осужденными, эти установки уже «пережили», они прекрасно понимают правила игры, зная, с кем из осужденных как себя вести, что никто им мстить не будет.

По нашему мнению, сущностное определение готовности сотрудников к действиям при возникновении чрезвычайных обстоятельств включает не только личностную готовность сотрудника уголовно-исполнительной системы к действиям в экстремальной ситуации. К примеру, руководителю необходимо, чтобы сотрудник в составе подразделения выполнил задачу (наиболее характерные задачи для уголовно-исполнительной системы – ликвидация массовых беспорядков, пресечение групповых неповиновений осужденных), но при недостаточно сильно развитом когнитивном (оценочном) компоненте сотрудник, оценив обстановку, может сделать вывод, что у подразделения не хватает сил и средств для выполнения задачи. Основным боевым порядком сотрудников являются такие построения, как «Стена», «Клин», «Вал», «Крепость», когда выполнение задачи зависит от каждого. Поэтому, если он проявит трусость и другие стрессовые состояния, которые, как известно, передаются товарищам, задача не будет выполнена. С другой стороны, необходимо определить количество и процентное соотношение сотрудников, не способных выполнить задачу, что может повлиять на личностную готовность остальных членов группы и, следовательно, на готовность подразделения в целом.

Готовность коллектива – не прямое следствие и не суммарная готовность отдельных его членов. На готовность коллектива также влияют общественное мнение, традиции коллектива, общие настроение и установка, направленность явных и скрытых лидеров. Готовность коллектива раскрывается в общей целеустремленности, направленности, общей воле, коллективном мастерстве, слаженности действий, установок на беспрекословное и неукоснительное выполнение задач.

Положительный социально-психологический климат личного состава, бодрость, взаимоуверенность, доброжелательность, дружелюбие, удовлетворение материально-бытовыми условиями являются необходимыми предпосылками готовности, создания общей установки на успешное выполнение задачи. Благоприятствуют формированию личностной готовности каждого члена коллектива высокая дисциплина, выучка, сознательность, стойкость.

Личностная готовность сотрудника к действиям при возникновении чрезвычайных обстоятельств – это сложное динамично меняющееся новообразование личности, которое не имеет законченного вида, от каждой ситуации к следующей видоизменяется как в отрицательную, так и в положительную сторону под воздействием окружающей обстановки, психического состояния на момент воздействия, каждый раз являясь в новом варианте комбинации знаний, умений, навыков, установок, опыта, компетенций в зависимости от возникшего чрезвычайного обстоятельства.

Список литературы

1. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях: Психологический аспект. Минск: Изд-во «Университетское», 1985. 206 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологическая готовность М.: Наука, 1986. С.49–52.
3. Гафнер В. Образование и национальная безопасность России // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2002. № 6. С. 7–12.
4. Киселев А.М. Система совершенствования профессиональной подготовки сотрудников ФСИН России к действиям в экстремальных ситуациях: дис. ... д-ра. пед. наук. Рязань, 2009. 45 с.
5. Котик М.А. Психология и безопасность. 2-е изд., исправленное и дополненное. Таллин: Валгус, 1987. 439 с.
6. Курс лекций. URL: <http://psihdocs.ru/formi-povedeniya-cheloveka-ekstremalenihsituaciyah.html> (дата обращения: 17.03.2017).
7. Национальная психологическая энциклопедия URL: <http://vocabulary.ru/termin/gotovnost.html> (дата обращения: 20.03.2017).
8. Шейченко В.А. Поведение человека в экстремальных условиях природной среды. М., 1996. 125 с.

THE CONCEPT AND ESSENCE OF READINESS OF EMPLOYEES OF THE PENAL SYSTEM TO THE ACTIONS IN THE EVENT OF EXTRAORDINARY CIRCUMSTANCES AND THE NECESSITY OF THE FORMATION OF THE PERSONNEL OF THE PENAL SYSTEM

V. Smykowskii

Academy of the FPS of Russia,
Directorate of the FPS of Russia across the Arkhangelsk region, Arkhangelsk

In the article some changes in the nature of modern professional activity of the penal system officer and its influence on contents and structure of the process of formation of officers' readiness for actions in case of emergency are revealed. The analysis of the basic concepts is carried out, their main characteristics are specified, the author's concept of readiness for actions in case of emergency is given.

Keywords: *education, readiness, adjustment, officer, emergency, extreme situations.*

Об авторе:

СМЫКОВСКИЙ Василий Васильевич – адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров Академии ФСИН России, помощник начальника управления по МП и ГО группы МП и ГО УФСИН России по Архангельской области (163000, г. Архангельск, Троицкий пр., 96), e-mail: vvs-80@mail.ru

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В.В. Щербакова

Институт психологии Российской академии наук, г. Москва

Рассматривается феномен конативного компонента гражданской идентичности и его структурное содержание. На основе анализа литературных источников выделены виды, аспекты и компоненты гражданской идентичности (когнитивный, эмотивный, конативный). Результаты исследования показали, что данные анкеты по исследованию конативного компонента гражданской идентичности наиболее коррелируют с двумя ценностями («включенность» и «овладение») и с такой копинг-стратегией, как «Планирование решения проблемы».

***Ключевые слова:** идентичность, гражданская идентичность, патриотизм, ценности, копинг-стратегии, конативный компонент.*

Взаимосвязь событий сквозь эпохи в истории, экономике и политике оказывает ощутимое влияние на происходящее в стране и мире в целом. Отдельные силы на политической арене, заинтересованные в деструктивных тенденциях тех или иных стран, диктуют необходимость выработки устойчивых позиций по всем сферам жизнедеятельности государства. Следствием внешнего воздействия может являться то, что все меньшее количество граждан связывает собственные перспективы с перспективами развития государства и общества, а это, в свою очередь, может привести к кризису государственности и понижению гражданской активности населения. Консолидация общества перед лицом внешних угроз и давления будет более эффективной при наличии гражданской идеи и идеологии.

Гражданская идентичность как основа общественной консолидации является в наши дни важнейшим условием для успешности развития государства во всех сферах. Политические взгляды некоторой части современной молодежи диктуют необходимость пересмотра методов гражданского и патриотического воспитания на пути формирования гражданской идентичности, на пути выстраивания приоритетов государственной политики. Большую роль в жизни общества играет студенческая молодежь, так как она представляет ту социальную группу, которая несет в себе огромные потенциальные возможности будущего.

Гражданская идентичность как предмет исследования является видом социальной идентичности и представляет собой теоретический конструкт, в содержательное наполнение которого мы вкладываем совокупность осознанных и неосознанных психологических образований (поведенческих форм, представлений, мотивов), свидетельствующих о принадлежности к сообществу граждан того или иного государства. Гражданская идентичность является основой группового самосознания, создающей из совокупности

индивидов коллективного субъекта и интегрирующей население страны для стабильности государства.

Изучением понятия «гражданская идентичность» занимаются зарубежные и отечественные исследователи в рамках таких дисциплин, как социология, политология, педагогика, философия и психология. Среди них можно выделить Б. Андерсона, Ю. Хабермаса, Т. Хайдеггера, П. Бергера, В. Хесле, Т. Лукмана, Дж. Марсиа, Л.Д. Гудкова, В.А. Ядова, А.В. Кузнецову, В.Г. Федотову, В.Ю. Журавлеву, Е.Л. Омельченко, Р.Р. Накохова, Д.Х. Тлисову, Д.В. Артюхович, О.А. Коряковцеву и др.

Работы современных исследователей по изучению идентичности касаются различных ее аспектов: объяснения сути, процесса и механизмов формирования идентичности, рассматриваются вопросы о формировании идентичности в различных странах, о показателях ее сформированности, обосновывается разделение понятий государственной и гражданской идентичности и многое другое. Однако несмотря на значительный пласт исследований, посвященных проблеме гражданской идентичности, данная тема, особенно в отношении к современной российской молодежи, остается недостаточно освещенной, что и объясняет актуальность данной работы.

В широком смысле термин «идентичность» означает «качество личности, являющееся результатом сознательного и эмоционального самоотождествления индивида с другими людьми, социальной общностью или идеалом путем избирательного и внутренне согласованного усвоения информации о нем самом как единстве личностного» [4]. В исследованиях Э. Эриксона идентичность определяется как «чувство органической принадлежности индивида к его исторической эпохе и типу межличностного взаимодействия, свойственному данной эпохе, что предполагает, следовательно, гармонию присущих ей идей, образов, ценностей и поступков с доминирующим в данный исторический период социально психологическим образом человека» [8, с. 36]. Идентичность выступает не как свойство человека, а как его отношение, как целостная характеристика, своего рода самоопределение, результат целой серии социальных и личностных не только идентификаций, но и выборов, которое формируется только в ходе социального взаимодействия [3, с. 106].

А.Г. Асмолов рассматривает гражданскую идентичность как совокупность трех составляющих: собственно гражданской идентичности, этнической и общекультурной идентичностей. А.А. Леонтьев, в свою очередь, выделяет три уровня гражданской идентичности: региональный (этнический), общероссийский и общемировой, которые формируются одновременно [7]. Таким образом, мы предполагаем, что формирование гражданской идентичности протекает в трех аспектах: этническом, общероссийском и общекультурном.

Гражданская идентичность как вид идентичности является отношением, которое формируется в ходе социального взаимодействия и имеет следующие структурные компоненты: когнитивный (познавательный), эмотивный и деятельностный (конативный).

Наш научный интерес фокусируется на исследовании конативного компонента общероссийского аспекта гражданской идентичности. Исследование данного аспекта имеет особую актуальность ввиду того, что гражданская деятельность является активным взаимодействием личности с окружающей действительностью, в ходе которой преобразовывается и совершенствуется как сама личность, так и существующая социальная действительность.

Одним из наиболее значимых инструментов в конструировании гражданской идентичности является патриотизм. Патриотизм также можно назвать компонентом российской гражданской идентичности, выступающим в качестве проявления «гражданственности» и находящий выражение в деятельности, направленной на благо Отечества [9, с. 185].

Исследуя конативный компонент гражданской идентичности, мы вкладываем в него следующее смысловое содержание: участие (желание и готовность участия) в общественно-политической жизни страны; соблюдение законов и норм общества, прав и обязанностей гражданина; положительные действия по отношению к согражданам и своей стране; способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам. В частных примерах это может проявляться как участие в гражданских инициативах, митингах, субботниках по благоустройству своего места жительства, в социально направленных проектах, соблюдение и контроль общественного порядка и многое другое.

К функциям гражданской идентичности относят реализацию базисных потребностей личности в принадлежности к группе [1]. Таким образом, чувство «Мы», объединяющее человека с большой общностью, позволяет ему чувствовать себя увереннее перед сложной и не всегда понятной ему социальной реальностью, дает ощущение единства интересов с конкретной социальной общностью.

В структурном содержании конативного (поведенческого) компонента гражданской идентичности мы выделяем: 1) наличие гражданского поведения; 2) желание проявлять гражданское поведение; 3) взаимность (по отношению к государству) гражданского поведения; 4) возможность (желание) проявлять гражданское поведение. На основе выделенных составляющих и по итогам пилотажного исследования была разработана авторская анкета с целью анализа конативного компонента гражданской идентичности у студентов, которая показала высокий уровень внутренней согласованности вопросов ($\alpha = 0,95$). Испытуемым предлагалась анкета из 74 утверждений с просьбой высказать своё согласие или несогласие с представленными пунктами по пятибалльной шкале Лайкерта.

Для эмпирического исследования и выявления взаимосвязей с ценностными ориентациями студентов была использована также методика Ш. Шварца для анализа ценностей на уровне социальных культур (перевод и адаптация В. Карандашева, С. Реттгес [5]) и опросник «Способы совладающего поведения» (копинг-тест Р. Лазаруса, в адаптации Т. Крюковой).

Р. Лазарус и С. Фолкман определили 8 видов ситуативно-специфических копинг-стратегий: планомерное разрешение проблем,

позитивная переоценка, принятие ответственности, поиск социальной поддержки, конфронтация, самоконтроль, дистанцирование, избегание [2, с. 27].

Все ценности в рамках модели Ш. Шварца объединены в семь типов: гармония, включенность, иерархия, овладение, аффективная автономия, интеллектуальная автономия, равенство. Представленные типы образуют круговую структуру, что отражает динамическое отношение между ними. Выделяются три оси измерения ценностей культуры: автономия – включенность, равенство – иерархия, гармония – овладение.

В исследовании приняли участие студенты 1–2 курсов трех вузов: филиал Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского (г. Севастополь), филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе, Московский политехнический университет (г. Москва). Выборка гомогенна по возрастным и половым особенностям: 81 человек в возрасте от 17 до 22 лет.

Юношеский возраст достаточно сензитивен для формирования гражданской идентичности в том или ином ее аспекте, ведь именно в этот период наиболее актуальна проблема выбора жизненных ценностей. И именно в этот период роста человека необходимо закладывать основы гражданской идентичности, в системе социальных связей формировать социокультурные мотивы [6]. После обработки данных анкеты на гражданское поведение (ГП) были получены следующие коэффициенты корреляции, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Связи оценок разных составляющих конативного компонента гражданской идентичности и ценностей у студентов (по Ш. Шварцу)

		Включенность	Иерархия	Овладение	Аффективная автономия	Интеллектуальная автономия	Равенство	Гармония
Наличие ГП,	r	0,417**	0,175	0,441**	-0,153	-0,018	0,222*	0,220*
Желание ГП,	r	0,380**	0,185	0,439**	-0,058	0,022	0,170	0,173
Взаимность ГП,	r	0,368**	0,171	0,293**	0,060	0,034	0,072	0,246*
Намерение ГП,	r	0,344**	0,147	0,449**	0,006	0,091	0,187	0,199

Примечание: r – коэффициент корреляции Спирмена; ** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$; * – корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$

В табл. 1 представлен результат корреляционного анализа между оценками по четырем выделенным составляющим конативного компонента гражданской идентичности и ценностей по Ш. Шварцу у студентов технических и гуманитарных специальностей (использован коэффициент корреляции Спирмена). В таблице показано, что значимая положительная

связь обнаружена между «включенностью» (участие в коллективной жизни) и всеми составляющими анкеты на изучение конативного компонента гражданской идентичности (КПИ), «овладением» (активное самоутверждение, прикладывание усилий для решения проблем и достижения целей) и всеми составляющими анкеты, «равенство» (ответственно сотрудничать друг с другом и проявлять заботу о благополучии каждого) и «наличие гражданского поведения» (ГП), «гармония» (ценить мир и гармонию в обществе и природе, стараться принять и понять мир, не эксплуатировать его) и «наличие ГП», «взаимность ГП».

При помощи критерия Манна–Уитни для пар независимых выборок была произведена проверка на наличие соответствующих значимых различий разниц оценок по всем компонентам анкеты на конативный компонент гражданской идентичности.

В табл. 2 представлены средние значения оценок по всем компонентам анкеты ГП у студентов двух направлений обучения, приведен результат проверки значимости различий между ними.

По полученным данным, у студентов гуманитарных специальностей показатели несколько выше по всем компонентам анкеты, в особенности по показателю «намерение проявить гражданское поведение». Однако стоит учесть особенности выборки по их региональному расположению. К примеру, у студентов-гуманитариев из Севастополя в связи с событиями 2014 года наблюдается подъем патриотических чувств и желание проявлять свою гражданскую позицию. События по присоединению Крыма стали катализатором всплеска патриотических настроений граждан, в особенности тех, кто непосредственно принимал участие в этих событиях. В связи с выявленными различиями у студентов разных специальностей и регионов проживания на уровне статистической значимости по компоненту «намерение ГП» на следующем этапе исследования будет дополнена выборка студентами технических специальностей из Севастополя и студентами гуманитарных специальностей из Москвы.

Таблица 2

Средние и стандартные отклонения накопленных частот разных компонентов анкеты ГП у студентов гуманитарных и технических специальностей; значимость различий между ними по критерию Манна–Уитни

Компоненты анкеты ГП	Гуманитарные специальности		Технические специальности		Гуманитарные / технические	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	U	p
Наличие ГП	2,83	0,667	2,75	0,755	790,500	0,824
Желание ГП	3,08	0,776	2,90	0,848	716,000	0,353
Взаимность ГП	2,89	0,875	2,63	0,716	634,000	0,088
Намерение ГП	3,47	0,860	3,12	0,878	590,000	0,034

Из полученных результатов опросника «Способы совладающего поведения» (копинг-тест Р. Лазаруса в адаптации Т. Крюковой) мы видим, что

большее количество Т-баллов набрала стратегия «Планирование решения проблемы» (68,86), что соответствует преимущественному использованию данной стратегии в профиле копинг-поведения опрошиваемых студентов.

Стратегия планирования решения проблемы предполагает целенаправленный анализ ситуации и возможных вариантов поведения, выработку стратегии разрешения проблемы, также планирование собственных действий с учётом объективных условий, прошлого опыта и личностных ресурсов [2, с. 28]. То есть чаще всего представленные в исследовании студенты пытаются целенаправленно и планомерно разрешить проблемную ситуацию.

Для выявления взаимосвязи предпочитаемых копинг-стратегий и проявлений гражданского поведения был проведен корреляционный анализ результатов опросника «Способы совладающего поведения» (копинг-тест Р. Лазаруса в адаптации Т. Крюковой) и авторского опросника на конативный компонент гражданской идентичности с использованием критерия корреляции Спирмена. По полученным данным, копинг-стратегия «Планирование решения проблемы» значительно больше остальных стратегий коррелирует с компонентами анкеты на гражданское поведение.

В целом результаты исследования показали, что данные анкеты по исследованию конативного компонента гражданской идентичности наиболее коррелируют с такими ценностями (по Ш. Шварцу), как «*включенность*» (участие в коллективной жизни) и «*овладение*» (активное самоутверждение, прикладывание усилий для решения проблем и достижения целей), и с такой копинг-стратегией, как «*Планирование решения проблемы*» (активное взаимодействие с внешней ситуацией, с информацией и людьми, сознательные попытки решения проблемы).

В настоящее время нам представляется важным понять и проследить, как формируется гражданская идентичность и какие внешние и внутренние условия влияют на ее формирование. На следующих этапах исследования планируется расширение выборки по регионам проживания и специальностям исследуемых студентов.

Список литературы

1. Бакина А.В. Гражданская идентичность старшеклассников // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: www.science-education.ru/120-17124
2. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. 136 с.
3. Лебедева Н.М. Этнопсихология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2014. 491 с.
4. Накохова Р.Р., Тлисова Д.Х. Социально-психологические особенности формирования гражданской идентичности у студенческой молодежи: монография. М.: ИД «Международные отношения», 2016. 207 с.
5. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.

6. Молодежь России: феноменология гражданственности; под научн. ред. О.А. Коряковцевой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 162 с.
7. Кожанов И.В. Показатели сформированности гражданской идентичности личности // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=980>
8. Хухлаев Е.О., Шорохова В.А. Социально-психологическое исследование религиозной идентичности у православной молодежи // Социальная психология и общество. 2016. № 2. С. 35–50.
9. Щупленков Н.О. Патриотизм – источник консолидации российского общества // Альманах современной науки и образования. 2013. № 1. С. 184–187.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL STUDY OF CIVIL IDENTITY OF MODERN YOUTH

V.V. Shcherbakova

Institute of Psychology Russian Academy of Sciences, Moscow

This article examines the phenomenon of the civic component of civil identity and its structural content. Based on an analysis of literary sources have been isolated species aspects and components of civil identity (cognitive, emotive, conative). The study involved 81 students aged 17–22 years from the city of Moscow and Sevastopol. The results of the research showed that these questionnaires on the study of the civic component of civic identity are most correlated with two values (Inclusion and Mastery) and with such coping strategy as Problem Solving.

Keywords: *identity, civic identity, patriotism, values, coping strategies, conative component.*

Об авторе:

ЩЕРБАКОВА Виктория Владимировна – аспирант лаборатории социальной психологии ФГБУН Института психологии Российской академии наук (г. Москва, ул. Ярославская, 13/1), -mail: sh.vik.tory@yandex.ru

About authors

- ALEKSEEVA Veronika Viktorovna – Postgraduate Student of the Department of pedagogy M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, e-mail: aleckeeva-v-v@ya.ru
- ASTAPENKO Elena Vladimirovna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of foreign languages for Humanities of the «Tver State University» (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: elenastap@gmail.com
- BARANOVA Anna Alekseevna – Master of Psychology, Specialist for project support of OOO «ANKOR personnel decisions» (Tver, Svobodny lane, 9), e-mail: baranovaa93@mail.ru
- BARILYAK Irina Anatolyevna – PhD in Psychology, Assistant Professor of Psychology, Tver State University (170100 Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: irina040776@mail.ru
- BAZHILIN Nikolay Romanovich – Graduate Student of Tambov State Musical Pedagogical Institute S.V. Rakhmaninov (392000, Tambov, Sovetskaya, 87), e-mail: Nikolay.Bazhilin@ya.ru
- BEREZINA Maria Aleksandrovna – Translator, Moscow, e-mail: berezina.maria.al@gmail.com
- BEZDUKHOV Artyom Vladimirovich – Doctor of Pedagogics, Docent, Professor of the Pedagogics and Psychology (Chair Samara State University of Social Sciences and Education), e-mail: bezdukov@mail.ru
- BEZDUKHOV Vladimir Petrovich – Professor of the Pedagogics and Psychology Chair, Doctor of Pedagogics Samara State University of Social Sciences and Education. Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, e-mail: vlbezdukhov@mail.ru
- BORISOVA Elena Vladimirovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Subdepartment of Mathematics of Tver State Technical University (170026, Tver, emb. Afanasy Nikitin, 22), e-mail: elenborisov@mail.ru
- BYSIUK Anna Sergeevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology of the Institute of pedagogical education Tver state University ((170100 Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: annatver@yandex.ru
- DEMIDENKO Nadezhda Nikolaevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of «Work Psychology and clinical psychology» of Tver state University, Corresponding member of the Academy of pedagogical and social Sciences (Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: nndem@list.ru
- DONTSOV Alexander Ivanovich – Professor, Doctor of Psychological Sciences, Academician RAO, Professor of the Social Psychology Department Faculty of Psychology of the «Lomonosov Moscow State University» (Faculty of psychology of the «Lomonosov Moscow State University», 125009, Moscow, Mokhovaya str., 11, p. 9)
- DROBYSHEV Dmitry Vadimovich – Deputy head of international scientific and educational cooperation Moscow State Technical University named after N.Uh. Bauman (National Research University) (105005, Moscow, 2-ya Baumanskaya str., 5, p. 1), e-mail: d.v.drobishev@gmail.com
- ERSHOV Vyacheslav Alekseevich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of pedagogics, social psychology and social work of Tver State University, e-mail: pedagogika_srkaф@mail.ru
- FEDOROVA Natalia Alekseevna – PhD in Pedagogy, Assistant professor of the Chair of Physical Education of Tver State University(170100 Tver, Zhelyabova st., 33)
- FEOKTISTOVA Svetlana Vasilyevna – Doctor of Psychology, Professor, Department of special education defectological of Russian new University (105005, Moscow, Radio st., 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru
- FILINOVA Irina – PhD, assistant professor of the department of «Psychology» of Tver State University (170100 Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: fim-05@mail.ru
- GOLUBOVSKAYA Elena Alexandrovna – PhD in Philology (Candidate of Philological Sciences), Associate Professor at the Faculty of Science, RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia) (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6), e-mail: elena.a.golubovskaya@gmail.com
- GUSCHINA Anna Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice Rector for Academic and Educational Work, Murmansk Arctic State University, Murmansk,

- (183720, Murmansk, Kapitana Egorova str., 15), e-mail: Anna.guschina63@mail.ru
- KALINKINA Elena Arkadevna – Postgraduate Student of the Department of General psychology and psychology of Russian new University (105005, Moscow, Radio str., 22), educational psychologist, Detskiy sad kombinirovannogo vida № 9 «Rodnichok», Balashikha, e-mail: po4taEA@yandex.ru
- KAPLUNOV Ivan Aleksandrovich – Doctor of Technical Sciences, Professor, Vice-rector for scientific and innovative activities of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Ivan.Kaplunov@tversu.ru
- KARAPETYAN Larisa Vladimirovna – Ph. D, Docent of Chair of general and social psychology, Ural Federal University (620026, Yekaterinburg, Kuybysheva st., 48, 6 floor), e-mail: karapetyanl@mail.ru
- KHOKHLOVA Olga Nikolaevna – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of General history of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: fpc_tver@mail.ru
- KLYUSHNIKOVA Elena Valer'evna – Senior Scientific Researcher, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: stanislav219@yandex.ru
- KOPKAREVA Olga Olegovna – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematical and Natural Science Education Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Kopkareva.OO@tversu.ru
- KOPYLOVA Natalia Vyacheslavovna – doctor of psychology, professor of the Department of psychology of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: nvkopylova@mail.ru
- KOROTKINA Elena Dmitrievna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, head of the Department of psychology of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: el.korotkina@yandex.ru
- LOAN Le Thi Minh – Associate Professor, Dr., Lecturer, Faculty of Psychology University of Social Science and Humanities, Vietnam National University (VNU), e-mail: ltminhloan@gmail.com
- LOSYNETS Elena Vasilievna – Psychologist, OOO «OPS-SERVICE» (241050, Bryansk, Krapivnitskaja st., 15), e-mail: elena-losinec@yandex.ru
- MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, honorary worker of General education of the Russian Federation, Director of Tver regional Institute of teachers training (170008, Tver, Volokolamsk Ave., 7), e-mail: msn-prof@yandex.ru
- MALTSEVA Anna Andreevna – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Director of Lurye Scientific and Methodological Center for Higher School Innovative Activity of Tver State University (170100, Tver, Zelyabova st., 33), e-mail: 80179@list.ru
- MATANTSEVA Larisa Viktorovna – Candidate of Philological Sciences, Master of Psychology, Senior Lecturer of the chair of Humanities and bioethics, Pyatigorsk medical-pharmaceutical Institute – branch of Volgograd State medical University, e-mail: matanceva.larisa@mail.ru.
- MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department of Russian language and methodology of elementary education, Institute of pedagogical education of the Tver State University, e-mail: elena.milyugina@rambler.ru
- MOROZ Maria Vladimirovna – Candidate of Psychological Sciences, Docent of the Department «Social work and pedagogy» of the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: moroz_maria@mail.ru
- NASLEDOV Andrey Dmitrievich – PhD, Associate Professor assigned the duties of head of the Department of Pedagogy and pedagogical psychology of the Psychology faculty, Saint Petersburg State University (nab. Makarova, 6, St. Petersburg, 199034), e-mail: andrey.nasledov@gmail.com
- NENASHEVA Olga Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Romance Philology, Faculty of Foreign Languages, Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: lubimolga@rambler.ru
- NOSKOV Igor Aleksandrovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Pedagogics and Psychology Chair (Samara Branch of Moscow City Pedagogical University), e-mail: igor-noskov@yandex.ru
- PAVLOVSKAYA Irina Yurievna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Foreign Languages and linguodidactics (Saint-Petersburg State University, 199034, Saint-Petersburg, Universitetskaya nab., 11), e-mail: pavlovskayairina2@gmail.com

- PERELYGINA Elena Mikhailovna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Foreign Languages for Humanities of the «Tver State University» (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: mypost2006@yandex.ru
- PETROV Nikolay Nikolaevich – Graduate Student of the Department of Psychology of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: nik8385@yandex.ru
- PHUONG Pham Thi Hong – PhD Student, Master, Lecturer, Thai Binh College of Education and Training, e-mail: hphuongph@gmail.com
- POPOVA Olga A. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, FGBOU VO «Tver State University» (170108, Tver, Zhelyabova st., 33)
- RACHKOVSKAYA Nadezhda Aleksandrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of General and pedagogic psychology of GOU IN the Moscow region «Moscow State Regional University» (105005, Moscow, Radio str., 10A), e-mail: nad1606@yandex.ru
- RODIONOVA Daria Mikhailovna – Alumnus of The Social Psychology Department Faculty of Psychology of the «Lomonosov Moscow State University» (the Faculty of Psychology of the «Lomonosov Moscow State University», 125009, Moscow, Mokhovaya str., 11, p. 9)
- 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
- SALOV Alexander Igorevich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector, Academy of Public Administration, Moscow (129344, Moscow, Eniseyskaya str., d. 3, korp. 3), e-mail: salovalex69@mail.ru
- SCHIROVSKAYA Tatiana Nikolaevna – Candidate of Philological Sciences, Master of Psychology, Senior Lecturer of the Chair of Humanities and bioethics, Pyatigorsk Medical-pharmaceutical Institute – branch of Volgograd state medical University, e-mail: tshirovskaya@yandex.ru
- SEDELKINA Yulia Georgievna – PhD, Assistant Professor of The Department of Foreign Languages And Linguodidactics (Saint-Petersburg State University, 199034, Saint-Petersburg, Universitetskaya nab., 11), e-mail: y.sedelkina@spbu.ru
- SEMENOVA Olga Mikhailovna – Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Samara State University of Social Sciences and Education, e-mail: semenova_olya@mail.ru
- SERDUK Sofia Nikolaevna – Master of 1 course, Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, e-mail: serdyuk.sofiya96@mail.ru
- SHCHERBAKOVA Svetlana Yuryevna – Candidate of Physico-mathematical Sciences, Professor, head of the Department of Mathematical and Natural Science Education of Tver State University, e-mail: shchsv@yandex.ru
- SHCHERBAKOVA Victoria Vladimirovna – Post-graduate Student, laboratory of Social Psychology of the Institute of Psychology Russian Academy of Sciences (Moscow, Yaroslavskaya str., 13к1), e-mail: sh.vik.tory@yandex.ru
- SMYKOVSKY Vasily Vasilyevich – Adjunct of the Post-graduate Department of the Academy of the FPS of Russia, Assistant to the Head of Mobilization Training and Civil Defense Department of the Mobilization Training and Civil Defense Group of the Directorate of the FPS of Russia across the Arkhangelsk region (163000, Arkhangelsk, Troitsky Ave., 96), e-mail: vvs-80@mail.ru
- STEFANENKO Tatiana Gavrilovna – Professor, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Social Psychology Department Faculty of Psychology of the «Lomonosov Moscow State University» (125009, Moscow, Mokhovaya str., 11, p. 9)
- TKACHEVA Liubov Olegovna – PhD, Engineer of the Laboratory of Psychophysiology, Faculty of Psychology (Saint-Petersburg State University, 199034, Saint-Petersburg, Makarova nab., 6), e-mail: tkachewa.luba@gmail.com
- VEDENEEVA Polina Nikolaevna – Seller-Konsultant, OOO Elit-decor, shopping Mall «Tandem», (70043, Tver, Oktyabrskiy pr-kt, 70), e-mail: p.n.vedeneeva95@yandex.ru
- ZHALAGINA Tatiana Anatolyevna – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Psychology of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: zhalagina54@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 коллегия журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рецензией научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.

3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.

4. Статья, представленная к публикации, должна сопровождаться:

- индексы УДК, ББК;
- название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках);
- сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках);
- контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи). Примечание: служебный адрес представляется 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 и печатном виде. Файл со статьей может быть представлен как на дискете, так вложением в электронное письмо.

8. Электронный вариант выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.

9. *Параметры*: формат страницы А4; поля: везде 25 мм; межстрочный интервал – полуторный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 0,75 см.

10. *Гарнитура (шрифт)*: Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 14 пт; аннотации – 12 пт.

11. *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 «;».

12. *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.

13. *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).

14. 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).

15. 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.

16. Максимальный объем статей до 14 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.

17. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170021, Тверь, ул. 2-я Грибоедова., д.24, к. 121

Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117)

e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;

ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;

технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология

№ 4, 2017

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 18.12.2017. Выход в свет 24.12.2017.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 23

Тираж 500 экз. Заказ № 634

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*