ВЕСТНИК

ВЕСТНИК
ТВЕРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия: Педагогика и психология № 4 (65), 2023

Научный журнал

Основан в 2006 г.

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

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

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

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

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

© Тверской государственный
университет, 2023

VESTNIK
TVER STATE UNIVERSITY

Series: Pedagogy and Psychology № 4 (65), 2023

Scientific Journal

Founded in 2006

Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media
PI № ФС77-61037 of March 5, 2015

Translated Title:
Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology

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

Editorial Board of the Series:
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (*editor-in-Chief)* (Russia);
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. S.K. Bondireva (Russia);
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.V. Dubrovina (Russia);
Corresponding Member of RAO, Dr. of Psychology, prof. O.K. Pozdnyakova (Russia);
Corresponding Member of RAS, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.V. Jurevich (Russia);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.L. Busygina (Russia);
Dr. of Psychology, prof. O.S. Deineka (Russia);
Dr. of Psychology, prof. T.A. Zhalagina (Russia);
Dr. of Psychology, prof. N.V. Kopylova (Russia);
Dr. of Psychology, prof. S.N. Makhnovets (Russia);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. O.N. Oleynikova (Russia);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya (Russia);
Dr. of Psychology, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Borhene Chakroun (France);
Cand. of Psychology, assoc. prof. E.D. Korotkina (Russia);
Cand. of Psychology, assoc. prof. M.V. Moroz (*executive sekretary*) (Russia)

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

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced without the written permission of the publisher.
© Tver State University, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Голубь О.В., Тимофеева Т.С., Скрябина С.В. Прокрастинация и ее влияние на совладающее поведение 6

Горская Г.Б., Дементьева И.М. Психологические ресурсы принятия ответственности у спортсменов подросткового возраста: лонгитюдное исследование 14

Завьялова И.Ю., Солдатова Е.Л. Особенности профессионального выгорания и удовлетворенности трудовой деятельностью медицинских работников в условиях пролонгированного влияния глобальных рисков 26

Козинцева П.А., Приходько Е.В., Григорьева И.В. Психологическая поддержка женщин в состоянии фрустрации 42

Шикун А.А., Историографический анализ основных подходов к характеристике развития отечественной психологии 51

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Егоренко Т.А. Становление личностного компонента системогенеза психолога как субъекта труда и его психологическое благополучие на стадии профессиональной подготовки 59

Мейер Ю.А., Александров Б.В. Профессиональное выгорание как фактор текучести кадров в уголовно-исполнительной системе 71

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Гайдамашко И.В., Бабичев И.В., Вечерина А.Н. Теоретические аспекты проблемы развития навыков психической саморегуляции у подростков 80

Попкова Т.А., Сулимина О.В., Травина С.А. Диагностика личностных и психофизиологических особенностей студента вуза как условие построения его индивидуальной образовательной траектории 90

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Голубева Т.А., Щербакова С.Ю. Идеал учителя глазами студентов 101

Милюгина Е.Г., Ефимова А.А. Формирование композиционно-образного мышления юных художников в дополнительном образовании: методика и результаты диагностики 112

Милюгина Е.Г., Иванова А. Эстетическая культура юных художников: проблема дефиниции и диагностики 123

Позднякова О.К. Научные подходы к проектированию организационно-методического и кадрового обеспечения процесса обучения русскому языку в Танзании 135

Семенова О.М. Технология формирования критического мышления студентов вуза 145

Тихомирова М.А., Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Исхакова М.П. Будущие педагоги об эффективности смешанных образовательных технологий 156

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Мейсурова С.У., Крестинский И.С., Кратович П.В. Потенциал мобильных приложений в процессе обучения английскому языку 165

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корягина И.И., Куклина Л.В. Педагогические аспекты формирования личностно-профессиональной компетентности будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы 178
Сартакова Е.В. Формирование личности в системе среднего профессионального образования 188
Руднева Т.И. Результативность профессиональной подготовки обучающихся в вузе (на материале комплексного исследования) 202

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Вильдан П.К. Специфика психического выгорания специалистов социономических профессий 210
Селезнева К.А. Геймификация процесса адаптации менеджеров по продажам в новых социальных условиях 217
Сюй Минь. Репертуар как средство формирования профессиональных качеств современных пианистов в Китае 226

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Golub O.V., Timofeeva T.S., Scriabina S.V. Procrastination and its influence on coping behavior 6
Gorskaya G.B., Dementieva I.M. Psychological resources for accepting responsibility in adolescent athletes: a longitudinal study 14
Zavyalova I.Yu., Soldatova E.L. Features of professional burnout and job satisfaction of medical workers in conditions of prolonged influence of global risks 26
Kozintseva P.A., Prikhodko E.V., Grigoryeva I.V. Psychological support for women in a state of frustration 42
Shikun A.A. Historiographic analysis of the main approaches to characterizing the development of russian psychology 51

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Egorenko T.A. The formation of the personal component of the systemogenesis of a psychologist as a subject of work and his psychological well-being at the stage of professional training 59

Meyer Yu.A., Alexandrov B.V. Professional burnout as a factor of staff turnover in the criminal principal system 71

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Gaydamashko I.V., Babichev I.V., Theoretical aspects of the problem of developing mental self-regulation skills in adolescents 80
Popkova T.A., Sulimina O.V., Travina S.A. Diagnostics of personal and psychophysiological characteristics of a university student as a condition for building his individual educational trajectory 90

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Golubeva T.A., Shcherbakova S.Yu. The ideal of a teacher through the eyes of students 101
Milyugina E.G., Efimova A.A. Formation of young artists' compositional-imaginative thinking by additional education: methodology and diagnostic results 112
Milyugina E.G., Ivanova A. Young artists's aesthetic culture: the problem of definition and diagnostics 123
Pozdnyakova O.K. Scientific approaches to designing organizational, methodological and personnel support of the Russian language teaching process in Tanzania 135
Semenova O.M. Technology for forming critical thinking of university students. 145
Tikhomirova M.A., Bordovskaia N.V., Koshkina E.A., Iskhakova M.P. Future teachers about the effectiveness of blended learning technologies 156

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND UPBRINGING

Meisurova S.U., Krestinsky I.S., Kratovich P.V. The educational potential of several mobile applications in practice while teaching and learning the English language 165

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Koryagina I.I., Kuklina L.V. Pedagogical aspects of formation of personal and professional competence of future employees of the penitentiary system 178
Sartakova E.V. Formation of personality in the system of the secondary vocational education and training 188
Rudneva T.I. The effectiveness of students' professional training at university (based on a comprehensive study) 202

GRADUATE STUDENT PAGE

Vildan P.K. Specificity of mental burnout of specialists of socionomic professions 210
Selezneva K.A. Gamification of the adaptation process of sales managers in the new social conditions 217
Xu Min. The problem of musical repertoire in the process of training modern pianists in China 226

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.006

ПРОКРАСТИНАЦИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ

О.В. Голубь, Т.С. Тимофеева, С.В. Скрябина

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», г. Москва

Рассмотрены феномены прокрастинации и совладающего поведения в свете научных представлений. Показаны результаты эмпирического исследования зависимости совладающего поведение и стиля принятия решения от уровня прокрастинации. Методики исследования: шкала общей прокрастинации (К. Лэй), опросник способов совладания (ОСС) (Р. Лазарус, С. Фолкман), мельбурнский опросник принятия решений (Л. Манн, П. Бернетт и др.). В результате исследования выявлено, что прокрастинация влияет на социальную поддержку и избегание.
Ключевые слова: *прокрастинация, совладающее поведение, копинг-стратегии, социальная поддержка, избегание, исследование.*

Введение

В современных условиях неопределенности, нестабильной политической и экономической ситуации все сложнее становится приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям социальной среды. Потребность в высокой продуктивности в условиях многозадачности создает чувство незащищенности, что приводит к увеличивающейся в геометрической прогрессии нагрузке на психику. Все эти факторы обостряют необходимость выработать адекватные способы совладания со стрессом.

Препятствием на пути к наиболее подходящему совладающему поведению может быть прокрастинация, причем прокрастинация не только как откладывание дел на потом, а как сбой саморегуляции в условиях стресса. Прокрастинация становится неадекватной копинг-стратегией, которая может привести не только к проблемам, связанным с управлением временем, но также к ухудшению психического и физического здоровья.

Феномен прокрастинации отличается сложностью и неоднозначностью в психологическом плане, не существует единого общепризнанного определения и не определены однозначные причины возникновения прокрастинации. Об этом, в частности, указывают Н.М. Клепикова и И.Н. Кормачёва [5, с. 20]. Прокрастинацию в целом

© Голубь О.В.,
Тимофеева Т.С.,
Скрябина С.В. 2023

определяют как одну из форм защиты психики [2]. Наиболее популярными и разработанными среди теоретических подходов и представлений о прокрастинации можно отметить исследования таких авторов, как К. Лэй [10, с. 474–495], Дж. Бурка и Л. Юэн [1, с. 11–13], П. Стил [13, с. 65–94], Н. Милграма [12, с. 135–144], А. Эллиса [9, с. 83–97] и других.

В настоящее время исследования прокрастинации проходят в контексте академической успешности и учебной активности (И.В. Андреева, И.А. Еремицкая [3, с. 91–97], И.Н. Кормачева [5, с. 20–25], А.В. Микляева, П.В. Румянцева, Н.В. Солнцева [7, с. 61–69] и другие), а также в профессиональной деятельности и трудоголизме, в том числе во взаимосвязи с перфекционизмом (Е.П. Ильин) [4, с. 21–25]. При этом недостаточно исследуется проблематика роли прокрастинации в выборе способов совладающего поведения.

Фундаментальные положения зарубежных и российских психологов о совладающем поведении и копинг-стратегиях рассматривались такими авторами, как Р. Лазарус, З. Фрейд и А. Фрейд, И.М. Грановская и Р.М. Никольская, Л.И. Анцыферова, Н. Хаан, С. Фолкман, К. Олдвин и другие.

Данная проблема, безусловно, актуальна в современном мире интенсивно меняющейся реальности, где каждую минуту от нас требуется принимать решения, активно действовать, достигать, двигаться вперед, подстраиваться под новые обстоятельства. Растет уровень стресса, растет уровень прокрастинации, но нет информации о том, что происходит в этом случае с совладающим поведением. Так, например, в теории Р. Лазаруса не указано, что прокрастинация является одним из механизмов, а избегание как стратегия не обязательно обусловлена прокрастинацией [11]. Данные вопросы и определили проблему исследования.

Организация и методы исследования

Выборка исследования: выборку исследования составили 67 респондентов в возрасте от 26 до 64 лет, у 31 % – два и более высших образования, у 66 % – высшее образование, у 3 % – среднее. С точки зрения занятости респонденты распределены следующим образом: работающие – 27 %, работают и учатся – 58 %, учащиеся – 15 %. Сбор данных проводился с помощью сервиса GoogleForms.

В качестве методик исследования выступили: Шкала общей прокрастинации (К. Лэй в адаптации О.С. Виндекер, М.В. Останиной), Опросник способов совладания (ОСС) (Р. Лазарус, С. Фолкман), Мельбурнский опросник принятия решений (Л. Манн, П. Бернетт и др. в адаптации Т.В. Корниловой).

Для выявления влияния прокрастинации на совладающее поведение и индивидуальный стиль принятия решений в условиях

неопределенности был использован критерий Краскалла–Уоллиса, так как распределение по группам оказалось неравномерным. Для проверки различий между двумя выборками применялся критерии Манна–Уитни (непараметрическая статистика сравнения групп).

В качестве зависимой переменной выступают типы совладающего поведения (дополнительная – индивидуальный стиль принятия решений в условиях неопределенности), в качестве независимой переменной – прокрастинация.

Нулевая гипотеза: прокрастинация не влияет на совладающее поведение и стиль принятия решений.

Альтернативная гипотеза: прокрастинация влияет на совладающее поведение и стиль принятия решений.

При значении ≥ 0,05 принимается нулевая гипотеза, средние значения в группах одинаковые, различий не обнаружено.

Анализ результатов

Согласно результатам, представленным в табл. 1, было выявлено, что у большинства опрошенных респондентов уровень прокрастинации средний и составляет 44 % от всей выборки, при этом высокий уровень имеют 36 % респондентов и лишь у 20 % опрошенных низкий уровень изучаемого феномена.

Таблица 1

Распределение выборки по уровню прокрастинации

№ п/п	Названия строк	Количество	%
1	Средний уровень	27	44
2	Высокий уровень	22	36
3	Низкий уровень	12	20
Общий итог		61	100

Рассмотрим, какие стратегии поведения характерны для людей со склонностью к прокрастинации и не склонных к ней.

В группе прокрастинаторов характерно использование таких стратегий совладания со сложными ситуациями, как переоценка (M = 15,79), избегание (M = 15,54) и самоконтроль (M = 15,21)

В группе со средним уровнем прокрастинации доминируют такие стратегии, как переоценка (M = 16,16), планирование (M = 14,48), социальная поддержка (M = 14,45) и самоконтроль (M = 14,26).

Респонденты, которые не склонны к прокрастинации, среди стратегий наиболее часто используют самоконтроль (M = 15,75), планирование (M = 14,67), переоценку (M = 14,58). Наименее характерная стратегия для всех групп – принятие ответственности (среднее значение во всех обследуемых группах составило около 9 баллов).

Результаты и проверки гипотезы о влиянии уровня прокрастинации в выборе совладающего поведения и предпочитаемом стиле принятия решения приведены в табл. 2.

Таблица 2

Влияние уровня прокрастинации на совладающее поведение и стиль принятия решения

Зависимая переменная		Уровень прокрастинации	Среднее значение	Средний ранг	Значимость
Совладающее поведение	Социальная поддержка	Низкий	11,75	23,71	0,046
		Средний	14,59	39,52	
		Высокий	13,36	32,02	
	Избегание	Низкий	12,42	24,12	0,046
		Средний	13,78	32,63	
		Высокий	15,50	40,71	
Стиль принятия решений	Избегание	Низкий	9,33	21,54	0,020
		Средний	11,33	33,71	
		Высокий	12,14	40,60	
	Прокрастинация	Низкий	7,42	15,42	0,000
		Средний	9,85	30,47	
		Высокий	12,00	47,87	

Как видно из табл. 2, прокрастинация определяет склонность человека к выбору таких способов совладающего поведения, как «социальная поддержка» и «избегание», а также стилей принятия решения – «избегание» и «прокрастинация».

Необходимо отметить, что показатели прокрастинации, если рассматривать ее как стиль принятия решений (по Л. Манну), пропорционально возрастают у респондентов от низкого уровня к высокому (по К. Лэй), что является еще одним подтверждением достоверности собранных данных (значимость 0,00). Полученные результаты наглядно представлены на рис. 1.

Можно видеть, что люди со средним уровнем прокрастинации, находясь в стрессовой ситуации, в большей степени склонны к совладанию через социальную поддержку. При низком и высоком уровне прокрастинации значение данной стратегии совладания снижается. Проверка различий по критерию Манна–Уитни показала, что значимо отличается именно первая группа ($p \leq 0,01$), респонденты в которой не имеют склонности к прокрастинации. Между группами со средним и высоким уровнем прокрастинации значимых различий не обнаружено. Это позволяет утверждать, что социальную поддержку чаще используют респонденты при наличии у них прокрастинации. Респонденты из третьей группы с высоким уровнем прокрастинации могут испытывать некоторые сложности в том, чтобы обратиться за помощью, но также прибегают к ней, как и респонденты со средним уровнем прокрастинации.

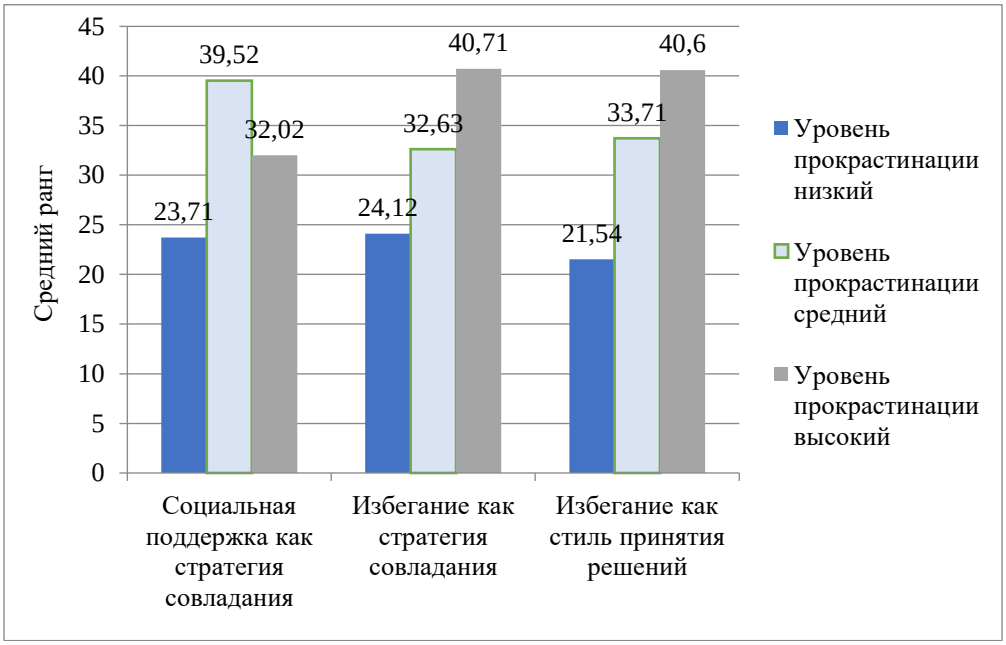


Рис. 1. Зависимость стратегий совладания и стилей принятия решения от показателей шкалы прокрастинации

На рис. 1 также наглядно представлены различия в предпочтении такой стратегии совладания со стрессом, как бегство от проблем (или избегание). Чем выше уровень прокрастинации, тем выше показатель данной стратегии.

Если рассматривать индивидуальный стиль принятия решений в условиях неопределенности у людей с разным уровнем прокрастинации, то наибольшие показатели избегания получены в группе респондентов с высоким уровнем прокрастинации. Уклонение, избегание, бегство от принятия решения происходит из-за переживания возможной неудачи. Данный стиль принятия решений в условиях неопределенности может проявляться как избегание мыслей о жизненных трудностях, уединение, пассивность, изоляция, отказ от решения проблемы. В группе респондентов с низким уровнем прокрастинации избегание как стиль принятия решений проявляется в меньшей степени.

Обсуждение результатов

Избегание является одной из наиболее востребованных стратегий для людей с высоким уровнем прокрастинации. Достоверные показатели были получены также по такой стратегии совладания с трудными ситуациями, как потребность социальной поддержки. Проведенный теоретический анализ показал, что прокрастинация проявляется как раз в том, что человек, испытывая сильные неприятные эмоции и откладывая начало выполнения некоторого значимого для него действия, не предпринимает никаких действий и усилий, пока это возможно. Но в нашем исследовании мы получили данные, свидетельствующие о том,

что переход к реализации поведения у прокрастинаторов связан с наличием помощи со стороны их социального окружения.

Стратегия ухода от мыслей или от собственно выполнения неприятных действия становится способом справиться с негативными эмоциями, вызванными самой прокрастинацией, а не только ее проявлением. Эти результаты в целом согласуются с идеями о содержании процесса прокрастинации. Также полученные выводы согласуются с тем, что обнаружена закономерность, проявляющаяся в том, что при прокрастинации личность стремится либо отложить это решение, либо полностью избежать какое-либо участие в ситуации. В теории транзактного анализа выбор избегания можно объяснить нахождением человека в «детской позиции», в сформированной привычке ожидания, что все решения принимаются за него. В психотерапии с такими клиентами хорошо подойдут техники транзактного анализа.

Отметим, что проведенное исследование показало, что респонденты в целом не готовы к тому, чтобы принимать ответственность за сложившиеся обстоятельства. С одной стороны, это позволяет им не погружаться в самообвинения и самокритику, но с другой стороны, лишает возможности принимать более осознанные решения, понимая собственную роль в возникающих трудностях и выделяя неадаптивные модели поведения. Эта тенденция требует отдельного исследования.

Важным направлением в проработке конструкта прокрастинации авторы считают исследование данного феномена во взаимосвязи с толерантностью личности к неопределенности. В частности, С.Н. Махновец провел содержательный анализ данного феномена, его влияние на процесс принятия решений [6]. В перспективе это позволит выделить более четкие критерии, определяющие сущность прокрастинации и определяющие ее связи со стратегиями совладающего поведения и стилями принятия решений.

Выводы

В исследовании были изучены типы совладающего поведения, индивидуальный стиль принятия решений в условиях неопределенности и влияние на них уровня прокрастинации.

Для людей, склонных к прокрастинации, характерно использование таких стратегий совладания со сложными ситуациями, как переоценка, избегание и самоконтроль. Принятие ответственности личностью за сложившиеся обстоятельства не является в настоящее время актуальной стратегий совладения как для людей со склонностью к прокрастинации, так и без нее.

Было выявлено влияние уровня прокрастинации на совладающее поведение, а именно на социальную поддержку и избегание. Личности,

склонные к прокрастинации, больше нуждаются в помощи и поддержке со стороны, чем люди без склонности к прокрастинации. При низком уровне прокрастинации в социальной поддержке нет такой потребности в связи с тем, что человек сам себя может мотивировать на своевременное выполнение задач.

При возрастании склонности к прокрастинации также возрастает необходимость использования такой стратегии, как избегание и отвлечение от проблем. Эта же тенденция обнаружена и в стратегиях принятия решений. Обнаружено, что с ростом уровня прокрастинации увеличивается избегание самостоятельного принятия решения, происходит перекладывание ответственности и рационализация сомнительных альтернатив, и чем выше уровень прокрастинации – тем больше избегание.

Таким образом, было обнаружено влияние прокрастинации на такие стратегии совладания и принятия решений, как социальная поддержка и избегание. Это позволяет нам высказать предположение о наличии определенных тенденций к потребностям в социальной поддержке в зависимости от уровня прокрастинации и снижения самостоятельности в принятии решений с ростом прокрастинации, что нуждается в проверке и дальнейших исследованиях.

Список литературы

1. Бурка Дж., Юэнь Л. Прокрастинация: почему мы всё откладываем на потом и как с этим бороться прямо сейчас. Минск: Попурри, 2020. 432 с.
2. Грановская Р.М. Психологическая защита. СПб.: Речь, 2007. 476 с.
3. Еремицкая И.А., Андреева И.В. Прокрастинация и самоорганизация у студентов вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 3. С. 91–97.
4. Ильин, Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер. 2011. 224 с.
5. Кормачёва И.Н., Клепикова Н.М. Прокрастинация: феномен и научная проблема // Системная психология и социология. 2019. № 4 (32). С. 18–29.
6. Махновец С.Н., Шмелёва Е.В. Толерантность к неопределенности в управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 2 (63). С. 57–64.
7. Микляева А.В. и др. Академическая прокрастинация в структуре стилевых особенностей учебной деятельности студентов // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 61–69.
8. Фрейд А. Психология я и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс. 1993. 144 с.
9. Ellis A. The issue of force and energy in behavioral change // Journal of Contemporary Psychotherapy. 1979. 10(2). P. 83–97.
10. Lay C.H. At last, My research article on procrastination // Journal of Research in Personality. 1986. V. 20. № 4. P. 474–495.

11. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York: : Springer,. 1984. 444 p.
12. Milgram N.A., Marshevsky S., Sadeh C. Correlates of academic procrastination: discomfort, task aversiveness and task capability // The Journal of psychology. 1995. V. 129. № 2. P. 145–155.
13. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure // Psychological Bulletin. 2007. № 133(1). P. 65–94.

Об авторах:

ГОЛУБЬ Оксана Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа» (121170, Россия, г. Москва, Кутузовский проспект, 34, стр. 14), ORCID: 0000-0003-4949-9685, e-mail: oksana-golub@mail.ru

ТИМОФЕЕВА Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, преподаватель, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа» (121170, Россия, г. Москва, Кутузовский проспект, 34, стр. 14), ORCID: 0000-0003-2096-1450, e-mail: timofeeva-ts@mail.ru

СКРЯБИНА Светлана Викторовна – аспирант НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа» (121170, Россия, г. Москва, Кутузовский проспект, 34, стр. 14), e-mail: svmironova@bk.ru

PROCRASTINATION AND ITS INFLUENCE ON COPING BEHAVIOR

O.V. Golub, T.S. Timofeeva, S.V. Scriabina

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow

The article examines the phenomena of procrastination and coping behavior in the light of scientific ideas. The results of an empirical study of the dependence of coping behavior and decision-making style on the level of procrastination are presented. Research methods: the scale of general procrastination (K. Lay), Coping Methods Questionnaire (OSS) (R. Lazarus, S. Folkman), Melbourne Decision-making Questionnaire (L. Mann, P. Burnett, etc.). The study revealed that procrastination affects social support and avoidance.

Keywords: *procrastination, coping behavior, coping strategies, social support, avoidance, research.*

Принято в редакцию: 16.08.2023 г.
Подписано в печать: 10.11.2023г.

УДК 159.9.072.43
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.014

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПРИНЯТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СПОРТСМЕНОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА: ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Г.Б. Горская[1], И.М. Дементьева[1,2]

[1]ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Краснодар
[2]ГБКЗ «Центр общественного здоровья и медицинской профилактики» Министерства здравоохранения Краснодарского края, г. Краснодар

Представлены результаты годового формирующего эксперимента с использованием метода психологического тренинга, направленного на формирование психологических ресурсов становления ответственности у гандболистов подросткового возраста. В течение годового учебного цикла было проведено 30 занятий, эффективность которых оценивалась тремя диагностическими срезами, проведенными в начале, середине и в конце реализации тренинговой программы. Результаты формирующего тренинга развития ответственности показали, что к его завершению достоверно возросли показатели конструктивных компонентов ответственности. Также произошли изменения корреляционных связей параметров ответственности с показателями психологических ресурсов готовности к ее принятию, свидетельствующие возрастании включения мотивационных, эмоциональных, регуляторных, социально-психологических ресурсов, способствующих проявлению ответственности на уровне личностного качества. Эффективность тренинговой программы свидетельствует и о больших возможностях спорта как источника позитивных социализирующих влияний, направленных на становление готовности подростков к включению в современный жизненный мир.

Ключевые слова: *ответственность, личностные ресурсы, гандболисты, тренинг в спортивной команде, лонгитюдное исследование.*

Высокий темп изменений жизненного мира молодого поколения требует включения большого количества личностных ресурсов для достижения успешности избранного вида деятельности и достижения уникальных результатов. В связи с этим становится все более очевидной необходимость целенаправленного формирования личностных ресурсов конструктивного включения молодого поколения во взаимодействие с окружающей средой и раскрытия в ней способностей, достижения жизненных целей. Индикатором осознания этой задачи является оформление направления психолого-педагогических исследований, обозначенного как Positive youth development [12, p. 299–316; 13, p. 131–

© Горская Г.Б.,
Дементьева И.М., 2023

141]. Его основной целью является выявление значимых для современных молодых людей психологических ресурсов включения в социум и разработка технологий их проактивного развития. Указанное направление является вариантом проактивного ресурсного подхода к решению задачи благополучного включения молодого поколения в современный жизненный мир.

Значимым психологическим ресурсом включения в современный социум является ответственность как проявление личностной зрелости. Об этом свидетельствует появление научных работ, анализирующих научные достижения исследований ответственности, рассматриваемых в качестве основания для психологической поддержки становления ответственности у подростков и молодежи [3, с. 53–59; 7, с. 156–165]. Появляются и программы развития ответственности в подростковом возрасте как важного личностного качества для деятельности [2, с. 240–243; 6, с. 84–90]. Они отражают применение ресурсного подхода к становлению, развитию личности подростков, позволяющему им осознавать себя, свои возможности, развивать сильные качества и добиваться высоких результатов [8, с. 84–90].

Цель данного исследования – доказательство возможности повышения готовности подростков к принятию ответственности за счет психологического тренинга, проводившегося в группе подростков-гандболистов в течение одного года. Применение данного метода в работе со спортсменами обусловлено высокими требованиями к деятельности, постоянно меняющимися соревновательными условиями и необходимостью наращивать результаты [4, с. 303–306]. В то же время высокие требования спортивной деятельности позволяют более отчетливо проследить ресурсы и барьеры становления ответственности у подростков. Психологический тренинг – это достаточно длительный процесс, позволяющий не только формировать, закреплять навыки и качества личности, но быстро и гибко реагировать на создавшиеся условия, что в значительной степени способствует адаптации и нивелированию негативных последствий.

Проблемные вопросы в подготовке спортсменов подросткового возраста можно обозначить следующим образом: спортивное совершенствование предполагает осознанное включение в личностно-значимую деятельность и развитие ресурсных личностных качеств, которые относятся к показателям личностной зрелости, что сложно ожидать от подростка в общепринятой системе воспитания, имеющей патерналистскую направленность [11, с. 32–48].

Разработанный нами формирующий эксперимент развития ответственности основывался на понимании ответственности как многомерного свойства личности, включающего мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регуляторный компоненты [10, с. 22–24].

На предыдущем этапе исследования, проведенного в группе подростков 14–16 лет, с помощью регрессионного анализа нами были выявлены личностные качества, способствующие либо препятствующие проявлению ответственности [5, с. 257–258]. Выявление личностных ресурсов и барьеров становления ответственности основывалось на положении В.П. Прядеина о том, что ответственность может проявляться в конструктивной и деструктивной формах. В таком случае личностные свойства, повышающие конструктивные проявления ответственности и снижающие деструктивные, расценивались как ресурсы. Личностные свойства, усиливающие деструктивные проявления ответственности, расценивались как барьеры ее полноценного становления. Согласно данным регрессионного анализа, повышают конструктивные проявления ответственности, но не снижают деструктивные главным образом компоненты осознанной саморегуляции деятельности (прогнозирование, планирование решения проблемы, самоконтроль). Следовательно, составляющие осознанной саморегуляции могут быть отнесены к ресурсам становления ответственности. Способны повышать конструктивные формы ответственности и снижать деструктивные способность к самоуправлению и уверенность в себе. Личностные качества, выступающие как барьеры проявления ответственности, – это внешняя мотивация-«идентификация», спортивная и учебная амотивация, внешняя спортивная мотивация, неуверенность в себе.

Таким образом, регрессионный анализ выявил регуляторные и мотивационные предпосылки ответственности. В то же время исследования ответственности показывают, что она имеет когнитивные, эмоциональные, социально-психологические предпосылки. Это было учтено при планировании формирующего эксперимента.

Организация: тренинговые занятия проводились один раз в неделю в течение 2,5–3 часов (всего 30 занятий), количество участников – 16 гандболистов 14–15 лет мужского пола, занимающихся гандболом в ГБУ ДО КК ДЮСШ (г. Краснодар).

Эффект тренинговой работы оценивался с помощью психодиагностических исследований. Во время годового учебного цикла были организованы диагностические срезы в начале, в середине и конце формирующего эксперимента. В данной статье мы приводим диагностические данные, полученные в начале и в конце формирующего эксперимента.

В разработке тренинга мы опирались на установленные правила, принципы проведения психологического тренинга с использованием элементов уже имеющихся программ, а также на актуальные потребности гандбольной команды в процессе участия на чемпионате России. Каждое занятие содержало теоретический, практический блок, обеспечивалось взаимодействие участников, подведение итогов занятия.

Задачи тренинга:

– повысить уровень осознания и понимания сути качества «ответственность», его проявления в поведении;

– сформировать положительную мотивацию к ответственному поведению в обществе и командной работе;

– развить практические навыки саморегуляции своего поведения и эмоционального состояния в сложных ситуациях.

– определить ролевые функции и обязанности в социальной среде (семья, класс, спортивная команда).

Для создания комфортной, располагающей к открытому взаимодействию участников обстановке устанавливались правила работы группы, соблюдалась конфиденциальность происходящего, выполнялись разогревающие упражнения. Каждое тренинговое занятие проводилось по следующей структуре: приветствие, обеспечение обратной связи, информирование о состоянии и изменениях, произошедших после проведенного занятия, обозначение основной темы (20–25 минут); выполнение разогревающих упражнений (20 минут); организация дискуссии или мозгового штурма на предложенную тему (20–25 мин); теоретическая часть, вопросы по материалу (30–40 минут); практические упражнения по теме, обсуждение (25–30 минут); подведение итогов, обратная связь от занятия (10 минут).

Темы занятий:

1. Ответственность подростка и взрослого, ролевая ответственность. Разбор собственного ролевого репертуара.

2. Стереотипы поведения. Ответственность за выбор и принятие роли.

3. Подготовка к игре (чемпионат России). Спортивное амплуа и ответственность, выработка командной поддержки, настрой на игру.

4. Конфликты. Понятие, виды.

5. Развитие способности адекватного реагирования на различные конфликтные ситуации, формирование умения предупреждать конфликты.

6. Формирование умения эффективного поведения в конфликтных ситуациях.

7. Подготовка к игре (чемпионат России). Конфликты в спортивной команде, с тренером, судьями.

8. Эмоции и эмоциональное состояние. Понятие. Виды.

9. Определение и оценка своего эмоционального состояния.

10. Методы самоконтроля эмоционального состояния.

11. Подготовка к игре (чемпионат России)

12. Общение: закономерности, явления социальной перцепции.

13. Общение и трансакции по Э. Берну [1].

14. Развитие навыков общения.

15. Подготовка к игре (чемпионат России).

16. Самоотношение и отношение к другим.

17. Самоактуализация личности.

18. Общение с гостем группы (тренер команды), диалог в форме «вопросы–ответы». Планы, перспективы команды.

19. Заключение. Подведение итогов всего тренинга, оценка реализации поставленных задач и целей. Выражение благодарности.

Методы исследования. Основным методом является формирующий эксперимент. Для оценки качества проведенного эксперимента использовалась диагностика до и после него. Применялись следующие методики, позволившие определить имеющийся уровень ответственности и проявление смежных личностных качеств у подростков: многомерно-функциональная диагностика ответственности (ОТВ-70), разработанная В.П. Прядеиным [10, с. 193–196]. Так как мы применяем метод к командному виду спорта, ответственность имеет как личностные, так и групповые проявления. В связи с этим проводилось определение уровня развития малой группы А.Н. Лутошкина и определение индекса групповой сплоченности Сишора. Социально-перцептивная оценка личностно-деятельностных особенностей тренера Ю. Ханина и методика Дж. Валеранда «Почему я занимаюсь спортом» могут отразить мотивационные характеристики спортсменов. Копинг-тест Р. Лазаруса, шкала личностной тревожности А.М. Прихожан, методика Н.М. Пейсахова «Способность самоуправления» позволяли получить индикаторы предпосылок регуляторных и эмоциональных компонентов ответственности.

В обработке данных использовались ранговой корэффициет Спирмена и Т-критерий Вилкоксона в программе SPSS Statistics [9, с. 153–156; 178–179].

Достоверность эксперимента принято проверять контрольной группой, позволяющей отразить надежность полученных данных, однако при проведении тренинга в условиях подготовки спортсменов в реальных тренировочных группах практически невозможно создание двух однородных групп, она из которых была бы экспериментальной, а другая – контрольной. Поэтому исследование строилось по модели анализа отдельного случая, а критерием эффективности тренинга служила воспроизводимость его эффекта при проведении в двух разных группах. Программа данного тренинга использовалась в двух юношеских подростковых командах по гандболу, данные первой команды были опубликованы ранее [6, с. 363–367], показав высокую эффективность тренинга.

Результаты исследования. Представленные в данной работе результаты получены во второй юношеской гандбольной команде,

которая занималась у того же тренера, что и первая. Тренинговая программа реализовывалась за период 2022 год.

Результаты формирующего эксперимента оценивались, во-первых, по изменению значений показателей конструктивных форм ответственности, во-вторых, по особенностям корреляционных связей показателей конструктивных форм ответственности с показателями их психологических предпосылок, которые рассматриваются как отражение перестроек в регуляции ответственности в результате проведенной развивающей работы.

Сравнение показателей конструктивных форм ответственности до и после проведения формирующего эксперимента выявило достоверные различия ее показателей (табл. 1).

Таблица 1

Медианы конструктивных форм ответственности до и после проведения тренинга у гандболистов подросткового возраста

Конструктивные формы ответственности	Медиана		Достоверность различий
	до тренинга	после тренинга	
Динамическая эргичность – активность при выполнении ответственных заданий	21	26	0,001
Мотивация социоцентрическая – социально значимая мотивация при выполнении ответственных дел	20	23	–
Когнитивная осмысленность – понимание глубокой и целостной основы ответственности	24	26	0,001
Результативность предметная – самоотверженность при выполнении коллективных дел	24	25	–
Эмоциональная стеничность – положительные эмоции при выполнении ответственных дел	25	28	0,006
Регуляторная интернальность – способность брать на себя ответственность	23	29	0,007

По данным сравнительного анализа, у гандболистов-подростков практически все конструктивные формы ответственности до тренинга находятся в диапазоне средних значений (медиана меньше 25), то, есть согласно описанию автора методики, ответственность имеет ситуативное проявление. Гандболисты подросткового возраста могут проявлять

ответственное поведение в деятельности, если расценили ее посильной, или отказаться от нее при оценке непосильности. После проведенного тренинга практически все значения форм ответственности перешли в диапазон выраженных (медиана больше или равна 25), то есть проявляющихся как личностная черта. Для спортсменов стало актуально принятие ответственности на себя в деятельности, у них активная позиция, они осознанны в своих действиях и испытывают положительные эмоции, выполняя ответственные задания.

Сравнительный анализ по Т-критерию Вилкоксона показал, что достоверные изменения от начала к концу эксперимента произошли в понимании (когнитивной осмысленности) сущности ответственности, готовности принимать ответственность на себя (регуляторная интернальность) и в переживании положительных эмоций при выполнении ответственного дела (эмоциональная стеничность). Это отражает успешность формирующего эксперимента. Тот факт, что не по всем показателям ответственности зафиксированы достоверные изменения, указывает на сложность периода развития личности подростка, когда формирование необходимых качеств требует непрерывной целенаправленной работы.

Корреляционный анализ позволил нам обнаружить связи конструктивных форм ответственности с личностными параметрами, которые, согласно результатам проведенных ранее исследований, выступают как предикторы ответственного поведения.

В табл. 2 показаны корреляционные связи конструктивных форм ответственности и личностных качеств у гандболистов подросткового возраста до проведения формирующего эксперимента.

Таблица 2

Корреляционные взаимосвязи конструктивных форм ответственности и качеств личности юношей-гандболистов до тренинга

Конструктивные формы ответственности	*r*	Личностные качества
Динамическая эргичность	–0,596* 0,534*	Планирование (самоуправление) Оценка качества (самоуправление)
Мотивация социоцентрическая	–0,552*	Планирование (самоуправление)
Результативность предметная	–0,542* 0,538* –0,523*	Целеполагание (самоуправление) Оценка качества (самоуправление) Самоконтроль (копинг-стратегия)
Регуляторная интернальность	–0,550* 0,540*	Планирование (самоуправление) Поиск социальной поддержки (копинг-стратегия)

Примечание: * корреляция значима на уровне $p < 0,05$ (двухсторонняя)

Они, казалось бы, противоречат данным регрессионного анализа, проведенного на большой выборке гандболистов-подростков и

послужившего основой для разработки формирующего эксперимента. Действительно, по данным регрессионного анализа, все компоненты осознанной саморегуляции усиливают конструктивные компоненты ответственности. Но в группе участников тренинга выявлены отрицательные корреляционные связи показателей конструктивных проявлений ответственности с параметрами осознанной саморегуляции. Планирование своей деятельности, выстраивание системы целей и их достижение, самоконтроль своего поведения снижают проявление активной позиции в деле (динамическая эргичность), принятие ответственности на себя (регуляторная интернальность), следование групповым мотивам (мотивация социоцентрическая) и достижению результата именно в командной работе (результативность предметная). Такой результат может быть связан с возрастными особенностями спортсменов-подростков. Сочетание личностной незрелости со стремлением к взрослости может быть причиной того, что необходимость самостоятельно ставить цели, планировать действия по их достижению, контролировать достижение цели снижает готовность подростков к принятию на себя ответственности. Это тем более вероятно, что подростки-гандболисты реально сталкиваются с тем, что на них лежит ответственность за результаты выступления команды в соревнованиях, понимают, что не всегда легко справиться с поставленными перед ними задачами. Только оценка качества собственных действий положительно коррелирует с показателями конструктивных компонентов ответственности, как и показатель копинг-стратегии «поиск социальной поддержки».

Полученные корреляционные связи ответственности и личностных качеств у гандбольной команды после проведенного формирующего эксперимента отражены в табл. 3.

Корреляционные связи, установленные после формирующего эксперимента, отличаются от тех, которых были установлены до его начала, как по количеству, так и по составу. Они вполне соотносимы с направленностью формирующего воздействия, которое ориентировано на расширение представлений подростков о сущности ответственного поведения, ответственности при осуществлении совместной деятельности, роли социального окружения в реализации ответственности. Корреляционные связи показателей конструктивных форм ответственности с тревожностью следует расценить как готовность к принятию личной ответственности за достижение командных целей. На это же указывают и положительные корреляции показателей ответственности и внешней мотивации. На первый взгляд, неожиданная положительная корреляция показателя ответственности «социоцентрическая мотивация» с показателем копинг-стратегии «бегство-избегание» представляется признаком осознания

ответственности за достижение групповых целей и оценки своей готовности принять ответственность при критичной оценке своих возможностей.

Таблица 3

Корреляционные взаимосвязи конструктивных форм ответственности и качеств личности юношей-гандболистов после формирующего тренинга

Конструктивные формы ответственности	*r*	Личностные качества
Динамическая эргичность	0,571** 0,581** 0,518*	Анализ противоречий (самоуправление) Внутренняя мотивация к занятиям спортом (компетентность) Внешняя мотивация к занятиям спортом (идентификация)
Мотивация социоцентрическая	0,502* 0,454* 0,513*	Самооценочная тревожность Бегство (копинг-стратегия) Положительная переоценка (копинг-стратегия)
Когнитивная осмысленность	0,635** 0,681** 0,658**	Внутренняя мотивация к занятиям спортом (компетентность) Внешняя мотивация к занятиям спортом (идентификация) Удовлетворенность спортсменов эмоциональным компонентом взаимоотношений с тренером (оценка личностно-деятельностных особенностей тренера)
Результативность предметная	0,484*	Индекс Сишора уровня групповой сплоченности
Эмоциональная стеничность	0,495* 0,481* 0,468*	Внешняя мотивация к занятию спортом (интроекция) Положительная переоценка Удовлетворенность спортсменов эмоциональным компонентом взаимоотношений с тренером (оценка личностно-деятельностных особенностей тренера)
Регуляторная интернальность	0,606** 0,537* 0,569**	Принятие решения (копинг стратегия) Школьная тревожность Индекс Сишора уровня групповой сплоченности

Примечание: * корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя) и ** на уровне 0,01 (2-сторонняя)

По окончании развивающей программы появились корреляции показателей ответственности и показателей удовлетворенности взаимоотношениями с тренером, что указывает на осознание роли поддержки социального окружения в реализации ответственности.

Корреляционный анализ показал связи конструктивных форм ответственности и качеств личности, регуляторных умений, стратегий преодоления стресса, а также показателей социально-психологических факторов (групповой сплоченности, удовлетворенности спортсменов эмоциональным компонентом взаимоотношений с тренером). Эти данные согласуются с полученными результатами эксперимента в первой команде и подчеркивают верность определения качеств личности, наличие которых способствует проявлению ответственности у подростков-спортсменов.

Таким образом, во-первых, продолжительный психологический тренинг является эффективным методом работы психолога при развитии и формировании важных личностных качеств у подростков-спортсменов. Во-вторых, наша программа способствовала появлению у гандболистов подросткового возраста принятия и проявления ответственного поведения в командном деле, получению навыка оценки своих действий, оценки эмоционального состояния, укреплению сплоченности команды и желанию спортсменов идти вперед, к достижению высоких результатов.

Результаты тренинговой программы подтвердили связь проявления ответственности с развитием таких личностных ресурсов, как саморегуляция, мотивация, копинг-стратегии, тревожность, командная сплоченность и удовлетворенность спортсменов эмоциональным компонентом взаимоотношений с тренером. Данные исследования дают основание для их рассмотрения в качестве ресурсов, способствующих проявлению ответственного поведения у подростков в деятельности.

Результаты исследования подтверждают большие возможности спортивной деятельности в плане формирования у спортсменов-подростков личностных ресурсов включения в современный жизненный мир, к числу которых несомненно относится ответственность.

Список литературы

1. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии М.: Эксмо, 2015. 300 с.
2. Ванюхина Н.В., Алексеева Е.С. Программа формирования ответственности в подростковом возрасте // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3(16). С. 240–243.
3. Волкова Е.В., Башкатов С.А., Чернышова Л.В. Обзор исследований ответственности в отечественной и зарубежной психологии XXI века. // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2019. № 4. С. 53–59.

4. Горская Г.Б., Фомиченко Н.Г. Проблема раскрытия личностных ресурсов самореализации (на примере спортсменов высокой квалификации) // Теория и практика общественного развития: психологические науки. 2015. № 22. С. 303–306.
5. Дементьева И.М. Предикторы формирования ответственности у спортсменов подросткового возраста // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (18–20 сентября 2019 г., Краснодар). Краснодар: КГУФКСТ, 2019. С. 257–258.
6. Дементьева И.М. Развитие ответственности у подростков, занимающихся гандболом // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2019. № 1 (167). С. 363–367.
7. Калашникова М.М. Ответственность личности как объект исследований в отечественной психологии // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 19. С. 156–165.
8. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А. Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков // Национальный психологический журнал. 2017. № 1 (25). С. 84–90.
9. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. СПб.: Речь, 2004. 392 с.
10. Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности: учебное пособие. Екатеринбург, 2001. 209 с.
11. Прядеин В.П. Понятие ответственности, исполнительности, воли как объект психологического исследования // Научный диалог. 2012. № 1. С. 32–48.
12. Holt N. L., Neely K. C. Positive youth development through sports: a review // Revista de iberoamericana de psycologia del ejercicio el de sporte. 2011. № 2. P. 299–316.
13. Shek D. T. L., Dou D., Zhu X., Chai W. Positive youth development: current perspective // Adolescent health, medicine and therapeutics. 2019. V.10. P. 131–141.

Об авторах:

ГОРСКАЯ Галина Борисовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая научно-исследовательской лабораторией психологических проблем физической культуры спорта и туризма, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (350015, г. Краснодар, ул. Буденного, д. 161), e-mail: doc@kgufkst.ru

ДЕМЕНТЬЕВА Ирина Михайловна – медицинский психолог, ГБКЗ «Центр общественного здоровья и медицинской профилактики» Министерства здравоохранения Краснодарского края (350049, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Воровского, 182); ведущий психолог научно-исследовательской лаборатории психологических проблем физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (350015, г. Краснодар, ул. Буденного, 161), e-mail: 80angel@mail.ru

PSYCHOLOGICAL RESOURCES FOR ACCEPTING RESPONSIBILITY IN ADOLESCENT ATHLETES: A LONGITUDINAL STUDY

G.B. Gorskaya[1], I.M. Dementieva[1,2]

[1]Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar
[2]Center for Public Health and Medical Prevention
of the Ministry of Health of the Krasnodar Territory, Krasnodar

The article presents the results of the annual formative experiment using the method of psychological training aimed at the formation of psychological resources of responsibility formation in teenage handball players. During the annual training cycle, 30 sessions were conducted, the effectiveness of which was evaluated by three diagnostic surveys conducted at the beginning, middle and end of the training program. The results of the formative training of responsibility development showed that by its completion the indicators of constructive components of responsibility increased reliably. There were also changes in the correlations between the parameters of responsibility and the indicators of psychological resources of readiness to accept it, indicating an increase in the inclusion of motivational, emotional, regulatory, socio-psychological resources that contribute to the manifestation of responsibility at the level of personal quality. The effectiveness of the training program testifies to the great potential of sport as a source of positive socializing influences aimed at the formation of adolescents' readiness to be included in the modern life world.

Keywords: *responsibility, personal resources, handball players, sports team training, longitudinal study.*

Принято в редакцию: 31.07.2023 г.
Подписано в печать: 13.11.2023г.

УДК 159.99
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.026

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОЛОНГИРОВАННОГО ВЛИЯНИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ РИСКОВ

И.Ю. Завьялова[1], Е.Л. Солдатова[2]

[1]ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)», г. Челябинск
[2]ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург

Целью исследования являлось выявление особенностей профессионального выгорания и удовлетворенности трудом медицинских работников в условиях пролонгированного влияния глобальных рисков. В период пролонгированного влияния ситуаций глобального риска для исследуемых медицинских работников характерен низкий уровень стресса, при том, что у 30% респондентов выявлен высокий уровень тревожности по поводу глобальных рисков. Низкий уровень профессионального выгорания связан со стремлением медицинских работников приносить пользу людям, видеть конкретные плоды своей работы, направленностью на развитие своих профессиональных качеств, реализацией потребности в управлении окружающими, ощущении ответственности за жизнь другого человека. Медицинские работники с низким уровнем редукции профессиональных достижений чаще ориентированы на решение сложных вопросов, возникающих при лечении пациентов. Медицинские работники с высоким уровнем деперсонализации чаще склонны к катастрофизации актуальной ситуации. Высокий интерес к работе и удовлетворенность достижениями медицинских работников, связаны с непосредственной помощью людям, управлением поведением своих подопечных и желанием решать сложные задачи, возникающие в процессе профессиональной деятельности. Чем выше предпочтение работы высокому заработку, тем чаще выражены профессиональные ориентации, связанные с развитием своих профессиональных качеств и направленностью на непосредственную помощь людям.

Ключевые слова: *профессиональное выгорание, глобальные риски, удовлетворенность трудовой деятельностью, ценностные ориентации, стресс.*

Профессиональное выгорание – это синдром, который развивается от постоянного влияния трудовых и других стресс-факторов и приводит к истощению эмоциональных, энергетических и личностных ресурсов личности в ходе выполнения профессиональной деятельности

© Завьялова И.Ю., Солдатова Е.Л., 2023

[3, с. 168]. Выгорание наиболее характерно для профессий с эмоциональным напряжением, большим количеством межличностных контактов и активным использованием компьютерных технологий. Синдром профессионального выгорания принято рассматривать в трех измерениях: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личных достижений (К. Маслач, С. Джексон, Н. Е. Водопьянова).

У медицинских работников в сравнении с другими типами помогающих профессий (психологами, учителями или преподавателями университетов) по данным исследования В.Е. Орла [10, с. 96] наиболее выражен компонент профессионального выгорания – психоэмоциональное истощение, под которым подразумевается исчерпание основных ресурсов жизнедеятельности человека, что проявляется в пассивности, безэмоциональности, потери способности к эмпатии, быстрой утомляемости, сонливости [18, с. 78]. Второй компонент профессионального выгорания – деперсонализацию связывают с изменениями в коммуникативной сфере, социальной дезадаптацией, общим негативизмом по отношению к окружающим людям. Третий компонент – редукция личностных достижений, которая проявляется через снижение уровня самооценки, негативное восприятие собственных личностных и профессиональных достижений [11, с. 99].

Около 50% всех врачей различных специальностей ощущают симптомы профессионального выгорания [23, с. 1]. Подверженность всем трем группам выгорания отметили 12 % исследуемых. Самым распространённым компонентом профессионального выгорания оказалось эмоциональное истощение – около 43% респондентов [22, с. 1]. С началом пандемии COVID-19 симптомы профессионального выгорания среди медицинских работников выросли почти на 10%; кроме того, произошло снижение уровня интеграции семейной и профессиональной сферы на 9% [21, с. 1]. Российские исследователи также отмечают возрастание симптомов профессионального выгорания. Так 69% сотрудников скоропомощного стационара продемонстрировали высокие показатели по данному параметру, кроме того более 85% имели высокие показатели по шкале деперсонализация [6, с. 47].

Актуальность исследования профессионального выгорания среди медицинских работников обусловлена и экономическими причинами. Так в США было выявлено, что ежегодно отрасль здравоохранения теряет около 4,6 миллиардов долларов на борьбу с последствиями влияния профессионального выгорания [20, с. 784].

Наиболее подвержены профессиональному выгоранию врачи интенсивной терапии и неотложной медицинской помощи. Они каждый день сталкиваются со сложными ситуациями, как с точки зрения профессиональной компетентности, так и эмоционального напряжения. К группе с высоким риском относятся терапевты и медицинские

работники, работающие с неизлечимо больными пациентами (С.П. Шумилов) [19, с. 69]. Стаж работы незначительно влияет на симптоматику профессионального выгорания [16, с. 43; 4 с. 1]. Между тем, не все медицинские работники в равной мере подвержены выгоранию. Есть данные о различиях между амбулаторными и стационарными врачами. Ритм и содержание профессиональной деятельности стационарных работников позволяют им непрерывно развиваться, например, получать возможность повышения квалификации в профессиональной сфере, либо в области преподавания, организации исследований, что может быть фактором, снижающим риск профессионального выгорания. Удовлетворение профессиональных потребностей может положительно сказываться на общем рабочем настрое.

Особенности работы, организационные роли, взаимодействие с коллегами и пациентами, нестабильный медленный карьерный рост, быстро меняющаяся среда – основные факторы стресса, которые могут приводить медицинских сотрудников к профессиональному выгоранию [13, с. 1010]. Выделяют три блока симптомов профессионального выгорания: психофизический, социально-психологический, поведенческий [9, с. 14].

Главными противоборствующими факторами профессионального выгорания считаются жизнестойкость и смысложизненные ориентации работника. Они выступают в качестве ресурсов личности и позволяют противостоять развитию данного синдрома [14, с. 439].

При негативном восприятии трудовой деятельности работник не получает удовлетворенности от своей работы, что оказывает влияние на его эффективность и эмоциональное состояние. Удовлетворенность трудом представляет собой интегральный феномен, основанный на восприятии эргономических условий труда, рабочего графика, взаимоотношений в коллективе, профессионального статуса [5, с. 6]. В связи со сложными условиями работы медицинских работников удовлетворенность трудом у большинства находится на низком уровне.

Объем и интенсивность труда – наиболее распространённая причина формирования хронической усталости и эмоционального напряжения [17, с. 1225]. Многие врачи недовольны вознаграждением за свою работу, отсюда – стремление брать дополнительные ставки врача. Такое сочетание неудовлетворения вознаграждением и тревожность за большой объем труда является главным фактором риска психического и физического здоровья медицинского работника.

Наше исследование концентрируется на работниках медицинской сферы в современной ситуации, которая характеризуется последствиями долгой и сложной эпидемиологической катастрофы, располагающей к истощению энергетических и эмоциональных ресурсов, – с одной

стороны, и специальной военной операцией (СВО) – с другой, поскольку медицинские работники, являясь военнообязанными, в случае эскалации конфликтов, могут быть призваны на службу. Субъективное восприятие и отношение к данной ситуации может оказывать негативное влияние на актуальный процесс работы и формирование различных психологических отклонений. В целом ситуацию можно характеризовать как ситуацию глобальных рисков.

Понятие «глобальные риски» подразумевает вероятные события, варианты их развития, или условия, которые могут оказать значительные негативные воздействия одномоментно многим странам, а, следовательно, и их социальному устройству. В 2020 году на всемирном экономическом форуме в категорию наиболее вероятных подобных событий вошли: экстремальные погодные явления, неспособность адаптироваться к изменению климатических условий, природные бедствия, сокращение разнообразия биологических существ, антропогенные катастрофы. Сегодня в этот список также включаются мировые войны и угроза ядерного конфликта [8, с. 4]. Дальнейшее направление развития всего человечества зависит от отношения к данным угрозам и возможностям, которые позволяют с ними бороться. Совместная деятельность людей способна предотвратить некоторые последствия, а некоторые события возможно только пережить или найти способы адаптации к новым сложившимся условиям.

Психологически глобальные риски связаны, прежде всего, с тревогой и страхом за будущее. Кросс-культурные различия в восприятии глобальных рисков, динамика отношения к ним, связаны с тем, что массовые страхи являются образом будущих последствий тех проблем, которые сегодня занимают общественное сознание. Результаты 80 тыс. интервью, проведенных в более чем 40 странах, наглядно демонстрируют разницу остроты переживания страха. Латинская Америка, Китай, Индия большее внимание обращают на экологические угрозы. США, Европа и страны Ближнего Востока опасаются угроз глобального терроризма и военных действий от стран, имеющих негативное отношение к внутренней политике других государств [21, p. 1]. Современная ситуация в России характеризуется тем, что за последние 20 лет у населения снизился общий уровень тревожности относительно проблем внутри страны, но произошло повышение внимания к ядерной угрозе и возможной глобальной войне [8, с. 7]. Концентрирование на негативных возможных последствиях ситуации активизирует внимание людей к информации и, наряду со страхами, дает возможность осознать собственные ресурсы и подготовиться к различным вариантам исхода событий. Особенности отношения зависят от представлений о мире отдельных групп людей, массовой культуры,

политических ценностей, информационных каналов и популярных источников получения данной информации [7, с. 31–34].

Такие особенности глобальных рисков, как их неосязаемый характер, разрыв связи события со временем, большая роль переживаний, асимметрическое развитие способов контроля и технических новшеств, самовоспроизводство техногенных источников, осмысление ситуации с моральной точки зрения, включенность человека в систему групповых отношений, существенно влияют на восприятие ситуации глобального риска [8, с. 24–25].

Исследовать отношения к глобальным рискам следует через ценностные ориентации – они обеспечивают четкость позиции человека по отношению к окружающей действительности. Через основу ценностного образа человек ищет своё место в мире и определяет направление своего развития и общий смысл жизни. В структуре личности ценностные ориентации определяют целостность идей, поведения, эмоций и переживаний. Базируются ценности на важных потребностях, желаниях и стремлениях, на этой основе принимается большее количество решений в жизни человека [1, с. 103–104].

Повышенное внимание к медицинским работникам исследователей в ситуации глобальных рисков связано с их особо значимой профессиональной ролью и высокой уязвимостью в связи с подверженностью профессиональному выгоранию. С развитием технологий и общего научного развития профессиональная деятельность требует от медицинских работников высокой квалификации и постоянного процесса обучения. В последние годы, в связи с COVID-19, общий уровень сложности профессии значительно вырос, всё это требует от специалистов глубокого профессионального самоопределения, стойкости мотивации и ценностных ориентаций. Исследование, проведенное в Китае, демонстрирует, что пандемия оказала на большинство работников сильное негативное влияние, многие работники отмечают признаки депрессии и эмоционального истощения [21, с. 1]. Успешность и профессиональный рост зависят не только от уровня квалификации, но и от способности к качественному определению своей профессиональной роли и позиции. В профессиональном медицинском сообществе все более утверждается понимание, что для сохранения продуктивных отношений между врачом и пациентом следует уделять внимание ценностным ориентациям работников: гедонизму, возможностям профессионального совершенствования и мотивации на карьерный рост [2, с. 556]. В медицине сотрудников мотивирует достижение новых профессиональных целей [12, с. 5]. Сформированные профессиональные ценностные ориентации демонстрируют готовность и адаптивность медицинского работника к профессиональной деятельности [15, с. 7].

Таким образом, в связи с тем, что медицинские работники в силу особенности профессии прямо включены в ситуации глобальных рисков и относятся к профессиональной группе, достаточно уязвимой с точки зрения профессионального выгорания и снижения удовлетворенностью трудовой деятельностью, в этих условиях важно определить степень пролонгированного влияния глобальных рисков и наметить возможные варианты психологической поддержки медицинских работников.

Цель исследования: выявить особенности профессионального выгорания и удовлетворенности трудом медицинских работников в условиях пролонгированного влияния глобальных рисков.

Задачи:

1. Определить ценностные ориентации в карьере, отношение к глобальным рискам и уровень стресса у медицинских работников в условиях пролонгированного влияния глобальных рисков.

2. Сравнить особенности профессионального выгорания и удовлетворенности трудом у медицинских работников в период пандемии COVID-19 и специальной военной операции.

3. Выявить связи между отношением к глобальным рискам, ценностными ориентациями в карьере, уровнем стресса с профессиональным выгоранием с удовлетворенностью трудом у медицинских работников в условиях пролонгированного влияния глобальных рисков.

Объект исследования: отношение к трудовой деятельности и удовлетворенность трудом медицинских работников.

Предмет исследования: уровень удовлетворенности трудом и выраженности профессионального выгорания медицинских работников в связи с отношением к глобальным рискам.

Выборка исследования: 96 работников медицинской сферы Челябинской области, 56 работников приняли участие в исследовании в декабре 2021 года (12 мужчин, 44 женщины, со стажем работы в области медицины от 5 до 30 лет, из них 10 респондентов имеют дополнительные организационные обязанности, 46 респондентов занимаются непосредственной работой с пациентами). 40 респондентов были опрошены в марте 2023 года (10 мужчин, 30 женщин в возрасте от 27 до 56 лет, стаж работы от 5 до 35 лет, 8 из них имеют дополнительные организационные обязанности, 32 сотрудника работают непосредственно с пациентами).

Методы: опросник «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Страченковой; тест «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева; шкала психологического стресса PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона, в адаптации Н.Е. Водопьяновой; «Якоря карьеры» методика диагностики ценностных

ориентаций в карьере Э. Шейн в адаптации В.А. Чикер, В.Э. Винокурова; опросник отношения к глобальным рискам Т.А. Нестика;

Результаты

Диагностика ценностных ориентаций, отношения к глобальным рискам и уровня стресса проводилось в марте 2023 года. В исследовании приняли участие 40 работников медицинской сферы (30 женщин, 10 мужчин в возрасте от 25 до 61 года).

У 100 % медицинских работников выражена ориентация на служение, что соответствует данным В.Н. Губаренко, обобщившей результаты различных исследований. Большой процент испытуемых (88%) с выраженной карьерной ориентаций – профессиональная компетентность также согласуется с нашим исследованием [2, с. 556]. Выражена ориентация на стабильность работы и необходимость интеграции стилей жизни, что, вероятно, связано с бюджетной основой медицинских организаций и важности для медицинских работников планирования своего будущего, чтобы работа гармонично сочеталась с семейной жизнью, особенно в контексте актуальной ситуации проведения СВО. Выраженность ориентации «профессиональная компетентность» согласуется с данными М.В. Погодаевой о высокой тревожности работников за свои знания, которые используются в работе с конкретными людьми в сложной ситуации [13, с. 1010].

Уровень стресса был диагностирован с помощью методики PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона. Низкий уровень стресса обнаружен у 78% испытуемых, у 20% испытуемых – средний уровень, у 2% высокий уровень стресса. Результаты свидетельствуют, что большинство респондентов имеют низкие показатели стресса.

Особенности отношения к глобальным рискам были диагностированы с помощью опросника «Отношения к глобальным рискам» Т.А. Нестика. Данные о выраженности компонентов отношения к глобальным рискам, таких как тревога по поводу глобальных рисков, необходимость сотрудничества для предотвращения, фаталистическое игнорирование, религиозный авторитаризм, радикальность решений, оптимизм в отношении будущего, апокалиптизм, готовность участвовать в предотвращении опосредовано и напрямую, представлены в табл.1.

Готовность к активным действиям по предотвращению глобальных рисков демонстрирует большинство респондентов. Тревога по поводу глобальных рисков на среднем либо высоком уровне может быть связана с большим количеством информации о специальной военной операции и отсутствием определенности будущего в данном вопросе.

Сочетание низкого уровня стресса и высокого уровня тревоги (табл. 1) по поводу глобальных рисков можно предположительно обосновать снижением опасности пандемии и с восприятием ситуации

СВО, как глобально угрожающей, но в данный момент не оказывающей сильного влияния на повседневную жизнь.

Таблица 1

Особенности отношения медицинских работников к глобальным рискам

Компоненты отношения к глобальным рискам	Количество испытуемых, %		
	с низкими значениями	со средними значениями	с высокими значениями
Тревога по поводу глобальных рисков	15	55	30
Необходимость сотрудничества для предотвращения	18	67	15
Фаталистическое игнорирование	8	67	25
Религиозный авторитаризм	8	62	30
Радикальные решения	35	63	2
Оптимизм в отношении будущего	10	65	25
Апокалиптизм	40	47	13
Готовность участвовать в предотвращении опосредовано	10	65	25
Готовность к активным действиям	0	80	20

В связи с тем, что исследование проводилось в течение нескольких лет, характеризующихся выраженными условиями пролонгированного воздействия ситуации глобального риска, нам представилось важным сравнить данные результатов психодиагностического обследования, полученных в 2021 г. и в период проведения специальной военной операции – март 2023 года. На рис. 1 представлены результаты 2021 г. (57 медицинских работников) и 2023 г. (40 медицинских работников).

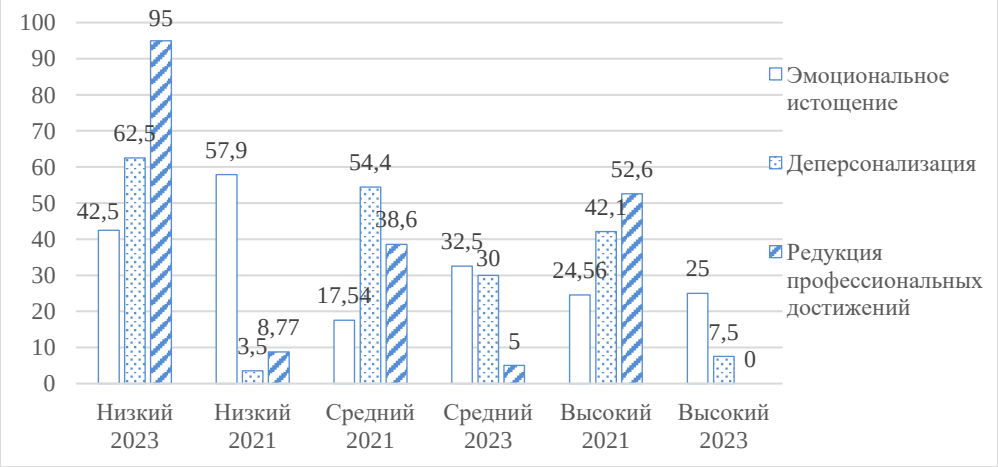


Рис. 1. Уровень выраженности эмоционального истощения, деперсонализации, редукции профессиональных достижения у медицинских работников в 2021-м и 2023 годах

Обращает внимание, что процентное соотношение людей с различным уровнем выраженности различных компонентов профессионального выгорания существенно различается в исследуемых периодах, что позволяет предположить изменение структуры данного феномена у медицинских работников в условиях пролонгированного воздействия ситуаций глобального риска.

В связи с ограниченностью выборки и отсутствием нормального распределения в группах для сравнения различий был использован U критерий Манна-Уитни, результаты расчёта представлены в табл. 2.

Таблица 2

Особенности профессионального выгорания медицинских работников в 2021-м и 2023 годах

	Группа медицинских работников в 2021 (ср. знач.)	Группа медицинских работников в 2023 (ср. знач.)	Уровень значимости по U Манна–Уитни
Профессиональное выгорание	56,68	50,33	0,127
Эмоциональное истощение	26,47	23,20	0,137
Деперсонализация	15,10	12,33	0,007
Редукция профессиональных достижений	15,10	14,80	0,898

На основании результатов диагностики компонентов профессионального выгорания в 2021 и 2023 годах можно заключить, что медицинские работники наиболее подвержены эмоциональному истощению и деперсонализации. Выраженность компонентов выгорания, связанных с непосредственным общением с пациентами (эмоциональное истощение и деперсонализация) подтверждают результаты исследования М.В. Погодаевой и Ю.В. Чепурко, в котором более 80% испытуемых отмечали повышенную тревогу за судьбу своих пациентов, подобное постоянное давление истощает ресурсы личности, следовательно, может приводить к выгоранию. Специфика деятельности медицинского работника объясняет низкие показатели по шкале редукция профессиональных достижений, так как вся деятельность связана с важными вопросами жизни и здоровья другого человека. В исследовании Д.А. Хайрушевой процент медицинских работников с редукцией профессиональных достижений меньше, чем по двум другим структурным компонентам. В группе медицинских работников, диагностируемых в 2023 году, значения показателя деперсонализации значимо ниже, чем в группе работников, диагностика которых проводилась в 2021 году. Возможно, в разгар пандемии Covid-19, когда во всем мире обсуждались все возрастающие данные о смертельных

исходах заболевания, несмотря на принимаемые медицинскими сотрудниками меры, статус медицинских работников пошатнулся в глазах пациентов. Медицинские работники в ситуации крайней неопределенности, сталкиваясь с профессиональной несостоятельностью, могли испытывать кризис профессиональной идентичности, что и отразилось на структуре эмоционального выгорания.

Сравним уровень удовлетворённости трудом у медицинских работников в 2021 и 2023 годах. В 2021 году у 8 (14%) респондентов – низкий показатель удовлетворённости трудом, 8 (14%) имеют средний уровень, 41 (72%) – высокий уровень удовлетворенности трудом. Во время СВО 2 (5%) респондентов имеют низкий уровень удовлетворенности трудом, средний уровень – у 6 (15%), высокий уровень удовлетворенности трудом выявлен у 26 (65%) диагностируемых работников. Возможно, высокий уровень удовлетворённости трудом медицинских работников связан с более благоприятными условиями, созданными в конкретных медицинских учреждениях определенных регионов, но так же полученные результаты могут свидетельствовать и о благоприятном восприятии профессиональной деятельности на фоне недавно преодолённого сложного этапа, связанного с Covid-19 и стабилизацией ситуации пандемии в период проведения диагностики. Не исключено и то, что демонстрируемый высокий уровень удовлетворённости трудом может быть связан с желанием респондентов сформировать благоприятный образ своей профессиональной деятельности. Значимых различий, по критерию U-Манна-Уитни, между удовлетворенностью трудом в группах медицинских работников, обследуемых в 2021 и 2023 годах, не было выявлено.

Связь между феноменом профессионального выгорания и его компонентов с уровнем стресса, ценностными ориентациями в карьере и компонентами отношения к глобальным рискам исследовалась с помощью критериев Спирмена и Пирсона, выбор которых основывается на характере распределения. Значимые корреляционные связи представлены ниже в табл. 3.

Высокие значения уровня стресса связаны с высокими значениями уровня профессионального выгорания и эмоционального истощения. Стресс рассматривается как один из главных факторов профессионального выгорания. Отсутствие взаимосвязи уровня стресса с деперсонализацией и редукцией профессиональных достижений можно объяснить тем, что восприятие негативных моментов коммуникации в процессе профессиональной деятельности и недооценка своих профессиональных достижений являются скорее не факторами или причинами стресса, а специфической особенностью профессиональной

деятельности медицинского работника: формальность и отсутствие ярких эмоций в общении позволяют сохранить положительный эмоциональный фон за пределами работы, а основные профессиональные достижения связаны с лечением пациентов, что входит в повседневную работу медицинского работника.

Таблица 3

Взаимосвязь профессионального выгорания и его компонентов с уровнем стресса, ценностными ориентациями в карьере и компонентами отношения к глобальным рискам у медицинских работников в период СВО (коэффициент корреляции)

	Уровень профессионального выгорания	Эмоцио-нальное истощение	Деперсона-лизация	Редукция профессиональных достижений
Уровень стресса	0,522**	0,688**		
Фаталистическое игнорирование			0,333*	
Компетентность	-0,410**	-0,412**		-0,332*
Менеджмент	-0,352*			-0,426**
Служение	-0,429**			-0,537**
Вызов				-0,315*

Уровень значимости: *p≤0,05, ** p≤0,01

Высокие значения фаталистического игнорирования глобальных рисков связаны с высоким уровнем деперсонализации. Вероятно, если любые негативные социальные явления игнорируются, то может игнорироваться и негатив в коммуникации, что приводит к нарастанию напряжения и дальнейшим более ярким конфликтам. Выраженная профессиональная ориентация «компетентность» (например, в аспекте стремления повышать уровень собственных профессиональных знаний) связана с низким общим уровнем профессионального выгорания, эмоционального истощения, редукции профессиональных достижений. Данная взаимосвязь объясняется тем, что внимание к своим профессиональным способностям содействует более пристальному и объективному отношению к выполнению своих профессиональных обязанностей, тем самым позволяет быстрее замечать признаки профессионального выгорания и купировать их на начальном этапе.

Общий уровень профессионального выгорания и редукция профессиональных достижений имеют обратную значимую связь с карьерной ориентацией «менеджмент», данную взаимосвязь можно объяснить относительным соответствием специфики медицинской

деятельности, где существует возможность «управлять» людьми, чувствовать свою значимость, соответствие профессиональных обязанностей ориентацией личности, позволяет снижать уровень профессионального выгорания и позитивно воспринимать свои достижения и продвижения по карьерной лестнице. Выраженная карьерная ориентация «служение», которая заключается в стремлении помочь окружающим, связана с низким уровнем общего профессионального выгорания и уровнем редукции профессиональных достижений. Возможно, медицинские работники закладывают в свою деятельность смыслы, связанные с помощью людям, при этом и без внешнего поощрения осознают значимость своей профессии, что позволяет справляться с негативными проявлениями выгорания. Обратная связь редукции профессиональных достижений с карьерной ориентацией «вызов» объясняется соответствием необходимости внимания к своим профессиональным успехам для реализации потребности в получении более сложных задач и преодоления препятствий на пути профессионального роста.

Рассмотрим связь между удовлетворенностью трудом и ее отдельных шкал с уровнем стресса, компонентами отношения к глобальным рискам, карьерными ориентациями медицинских работников в период специальной военной операции. Значимые корреляционные связи представлены в табл. 4.

Таблица 4

Взаимосвязь удовлетворенности трудом и ее отдельных шкал с уровнем стресса, компонентами отношения к глобальным рискам и карьерными ориентациями в карьере у медицинских работников в период СВО (коэффициент корреляции)

	Удовлетворенность трудом	Интерес к работе	Удовлетворенность отношениями	Удовлетворенность достижениями	Уровень притязаний	Предпочтение работы заработку
Уровень стресса	-0,377*				- 0,315*	
Компетентность						0,461**
Менеджмент	0,413**	0,386*		0,377*		
Служение	0,470**	0,453**		0,376*		0,492**
Вызов		0,464**		0,348*		

Уровень значимости: *p≤0,05, **p≤0,01

Низкий уровень стресса связан с высокими показателями общей удовлетворенности трудом и уровня притязаний, что можно объяснить отсутствием стресс-факторов. Это позволяет сотруднику воспринимать

свою деятельность и профессию с положительной стороны, растет желание двигаться по карьерной лестнице и развивать профессионально важные качества. Ориентация «менеджмент» имеет связь с общим уровнем удовлетворенности трудом и шкалами «интерес к работе» и «удовлетворенность достижениями». Ориентация «вызов» имеет связь с интересом к работе и удовлетворенностью достижением. Карьерная ориентация на служение имеет значимые связи с обшей удовлетворённостью трудом, интересом к работе, удовлетворенностью достижениями и предпочтением работы высокому заработку.

Выводы

В период пролонгированного влияния ситуаций глобального риска для исследуемых медицинских работников характерен низкий уровень стресса, при том, что у 30% респондентов выявлен высокий уровень тревожности по поводу глобальных рисков. Медицинские работники готовы предпринимать действия нерадикального характера для предотвращения последствий глобальных угроз. В период СВО сохраняются типичные карьерные ориентации на помощь людям и важность профессиональной компетентности, интеграции личной и профессиональной сферы и стабильности места работы.

Низкий уровень профессионального выгорания связан со стремлением приносить пользу людям, видеть конкретные плоды своей работы, направленностью на развитие профессиональных качеств, реализацией потребности в управлении окружающими, ощущением ответственности за жизнь другого человека. Работник, заинтересованный в раскрытии своих талантов и умений, реже подвержен эмоциональному истощению. Медицинские работники с низким уровнем редукции профессиональных достижений чаще ориентированы на решение сложных вопросов, возникающих при лечении пациентов. Медицинские работники с высоким уровнем деперсонализации чаще склонны к катастрофизации актуальной ситуации.

Высокий уровень удовлетворенности трудом связан с низким уровнем стресса. У работников, которые в большей степени ориентированы на помощь окружающим, чаще возникает необходимость быть значимой фигурой в жизни своих пациентов. Высокий интерес к работе и удовлетворенность достижениями связаны с непосредственной помощью людям, управлением поведением своих подопечных и желанием решать сложные задачи, возникающие в процессе профессиональной деятельности. Желание достигать значимых высот в профессиональной деятельности сочетается с низким уровнем стресса. Чем выше предпочтение работы высокому заработку, тем чаще выражены профессиональные ориентации, связанные с развитием своих профессиональных качеств и направленностью на непосредственную помощь людям.

В условиях глобальных рисков пролонгированного характера актуализируется точечная узконаправленная психологическая профилактика профессионального выгорания медицинских работников. Осознание ценностных аспектов профессиональной деятельности медицинскими работниками связано с меньшей выраженностью симптоматики профессионального выгорания и высоким уровнем удовлетворённости трудом. В связи с этим можно рекомендовать включать в программы психологического сопровождения сотрудников медицинских учреждений развитие навыков рефлексии с целью осознания аксиологических оснований профессиональной позиции медицинского работника.

Список литературы

1. Гаврилина А.А. Источники формирования ценностных ориентаций личности // Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2021. №1. С. 102–105.
2. Губаренко А.А., Колесников В.Н. Цели и ценности медицинских работников // Молодой ученый. 2022. № 24 (419). С. 544–547.
3. Коломиец А.И. Профессиональное выгорание на рабочем месте // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. №1. С. 168–171.
4. Липатова Е.Е., Александровская Е.И. Эмоциональное выгорание медицинских работников стационарного и амбулаторного звена // Образовательный вестник «Сознание». 2018. №8. С. 1–5.
5. Лысова Е.А. Анализ подходов к понятию удовлетворенности трудом // Бюллетень науки и практики. 2017. №12 (25). С. 1–6.
6. Матюшкина Е.Я., Микитина О.Ю., Холмогорова А.Б. Уровень профессионального выгорания врачей-ординаторов, проходящих стажировку в скоропомощном стационаре: данные до ситуации пандемии // Консультативная психология и психотерапия. 2020. №2. С. 46–69.
7. Нестик Т.А. Глобальные риски как психологический феномен // ИМЭМО РАН. 2016. №1 (50). С. 24–39.
8. Нестик Т.А., Задорин И.В. Отношение Россиян к глобальным рискам. Социально-демографические и психологические факторы восприятия угроз // Мониторинг. 2020. №5 (159). С. 4–28.
9. Нетребко Е.Э. Профессиональное выгорание // Глобус: психология и педагогика. 2019. №2 (30). С. 12–18.
10. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. № 1. С. 90–101.
11. Панасенко Т.В., Азарко Е.М. Эмоциональное выгорание у медицинских работников // Молодой исследователь Дона. 2021. №5 (32). С. 97–104.
12. Папко Е.В. Смысложизненные ориентации в профилактике психического здоровья медицинских работников, в связи с пандемией COVID-19 // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. №1 (65). С. 1–7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/

smyslozhiznennye-orientatsii-v-profilaktike-psihicheskogo-zdorovya-meditsinskih-rabotnikov-v-svyazi-s-pandemiey-covid-19

13. Погодаева М.В., Чепурко Ю.В., Молокова О.А. Факторы профессионального стресса врачей и возможности повышения адаптивности к ним на этапе обучения в вузе // Вестник КемГУ. 2019. №4. С. 1005–1013.
14. Продовикова А.Г., Тендрякова К.Д. Синдром эмоционального выгорания, жизнестойкость и смысложизненные ориентации работников сферы здравоохранения // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2020. №1. С. 424–443.
15. Селезнева Н.Т., Ланденок А.В. Ценностные ориентации врачей хирургического и терапевтического профиля // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. №2. С. 1–12.
16. Смирнова Н.Н., Соловьев А.Г. Психологические маркеры эмоционального выгорания у врачей психиаторов-наркологов с различным стажем работы // Организационная психология. 2020. №3. С. 38–50.
17. Сорокин Г.А., Суслов В., Яковлев Е., Фролова Н. Профессиональное выгорание врачей: значение интенсивности и качества работы // Гигиена и санитария. 2018. №12. С. 1221–1226.
18. Хайрушева Д.А., Белтенова А.Г. Проблема профессионального выгорания в деятельности медицинских работников (обзор) // Вестник АГИУВ. 2017. №3. С. 6–10.
19. Шумилов С.П., Шумилова Е.А., Студницкий В.Б., Смишная О.Г., Липатникова Л.Д. Синдром эмоционального выгорания у медицинских работников // Северный регион: наука, образование, культура. 2023. №1 (53). С. 61–73.
20. Han S.T., Shanafelt T.D., Sinsky C.A., Awad K.M. et al. Estimating the attributable cost of physician burnout in the United States // Annals of Internal Medicine. 2019. №11 (170). P. 784–790.
21. Lai J., Ma S. Factors Associated with Mental Health Outcomes Among Health Care Workers Exposed to Coronavirus Disease // JAMA Netw Open. 2020. № 3. P. 1–12.
22. Romani M., Ashkar K. Burnout among physicians // Libyan Journal of Medicine. 2014. №9 (1): 23556. DOI:10.3402/ljm.v9.23556.
23. Shanafelt T.D., Boone S., Tan L., Dyrbye L.N., Sotile W., Satele D., West C.P., Sloan J., Oreskovich M.R. Burnout and satisfaction with work-life balance among US physicians relative to the general US population // Arch Intern Med. 2012. Oct 8. №172 (18). P.1377–1385. doi: 10.1001/archinternmed.2012.3199.

Об авторах:

ЗАВЬЯЛОВА Ирина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии управления и служебной деятельности, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)» (454080, г. Челябинск, просп. В.И. Ленина, д. 76), e-mail: irinamai-5@mail.ru

СОЛДАТОВА Елена Леонидовна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой эргономики и инженерной психологии, ФГБОУ ВО

«Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9), e-mail: elena.l.soldatova@gmail.com

FEATURES OF PROFESSIONAL BURNOUT AND JOB SATISFACTION OF MEDICAL WORKERS IN CONDITIONS OF PROLONGED INFLUENCE OF GLOBAL RISKS

I.Yu. Zavyalova[1], E.L. Soldatova[2]

[1]South Ural State University, Chelyabinsk
[2] Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg

The purpose of the study was to identify the characteristics of professional burnout and job satisfaction of medical workers under conditions of prolonged influence of global risks. During the period of prolonged influence of global risk situations, the studied medical workers are characterized by a low level of stress, despite the fact that 30% of respondents showed a high level of anxiety about global risks. A low level of professional burnout is associated with the desire of medical workers to benefit people, to see the concrete fruits of their work, the focus on developing their professional qualities, the realization of the need to manage others, and a sense of responsibility for the life of another person. Medical workers with a low level of reduction in professional achievements are more often focused on solving complex issues that arise when treating patients. Medical workers with a high level of depersonalization are more likely to catastrophize the current situation. High interest in work and satisfaction with the achievements of medical workers is associated with direct assistance to people, managing the behavior of their patients and the desire to solve complex problems that arise in the process of professional activity. The higher the preference for work over high earnings, the more often professional orientations related to the development of one's professional qualities and the focus on directly helping people are expressed.

***Keywords**: professional burnout, global risk, job satisfaction, value orientations, stress.*

Принято в редакцию: 01.11.2023 г.
Подписано в печать: 22.11.2023 г.

УДК 159.9
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.042

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЖЕНЩИН В СОСТОЯНИИ ФРУСТРАЦИИ

П.А. Козинцева, Е.В. Приходько, И.В. Григорьева

АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

Представлены теоретические и эмпирические материалы, раскрывающие проблему психологической поддержки женщин в состоянии фрустрации. Изучена взаимосвязь между уровнем фрустрированности и показателями психического состояния женщин 30–40 лет. Проведена оценка эффективности комплексной программы психологической поддержки женщин в состоянии фрустрации, направленной на повышение стрессоустойчивости, проработку негативных эмоциональных состояний, обучение навыкам снятия стресса и релаксации и формирование адаптивных стратегий поведения. Показано, что после проведения занятий по программе у испытуемых экспериментальной группы значительно снизились общий уровень социальной фрустрированности, неудовлетворенность отношениями с родными и ближайшим социальным окружением, уменьшилась ситуативная тревожность и повысилось настроение по сравнению с контрольной группой.

Ключевые слова: *фрустрация, уровень социальной фрустрированности, адаптация, тревога, ситуативная тревожность, эмоциональное состояние женщин, самочувствие, активность, настроение, психологическая поддержка, программа снижения фрустрации у женщин.*

В современном мире, характеризующимся высоким темпом социальных, экономических и политических изменений, человек как никогда ранее подвержен влиянию различных негативных факторов, которые могут оказывать дезорганизующее влияние на его функционирование. Одним из таких факторов является фрустрация, которая определяется как специфическая реакция на возникновение препятствий при совершении действия или на невозможность достижения цели.

Фрустрация как психологический феномен изучалась в контексте эмоционального состояния человека, его мотивации, деятельности и поведения (Т.Д. Дубовицкая, А.Р. Эрбегеева [3], В.Н. Ильин [4], Е.А. Кедярова, М.Ю. Уварова [5], Д.Н. Левитов [9], С.В. Феоктистова, Е.В. Кривошеева [13], И.А. Юров, К.И. Юрова [14], J. Breuer [17] и др.). Особенности преодоления состояния фрустрации у представителей различных социальных групп исследовались Т.Д. Дубовицкой, А.Р. Эрбегеевой [3], А.М. Созиевым, А.С. Чирковой [12], С.В. Феоктистовой,

© Козинцева П.А.,
Приходько Е.В.,
Григорьева И.В., 2023

Е.В. Кривошеевой [13]. Однако отмечается недостаток исследований, направленных на выявление наиболее эффективных способов психологической поддержки людей в состоянии фрустрации.

Реакцию личности на фрустрацию определяют ситуационные и индивидуальные факторы. Одним из наиболее выраженных симптомов фрустрации является тревога, связанная с неудовлетворенностью в социально-психологической сфере: с нарушением целостности «Я», снижением самооценки, сложностями в межличностных отношениях, ощущением игнорирования окружающими потребностей человека. Высокий уровень фрустрированности снижает эффективность функционирования индивида и приводит к нарушениям адаптации. Способность преодолевать негативные последствия фрустрации является одним из условий, определяющих успешность адаптации человека к изменениям [6, 8].

Исследования показывают, что женщины чаще испытывают фрустрацию, чем мужчины, что может быть связано с необходимостью реализовать себя одновременно в семейной и профессиональной сфере. Можно также предположить, что женщины на более низком уровне владеют адаптивными способами преодоления сложных ситуаций. По данным Н.Ю. Александровой, более высокая, по сравнению с мужчинами, неудовлетворенность в профессиональной сфере особенно характерна для женщин старше 40 лет, что связано с возрастной дискриминацией в отношении трудоустройства, которую мужчины начинают ощущать лишь после 50 лет [2]. В исследовании И.С. Якиманской показано, что и в семейной сфере женщины демонстрируют более высокий уровень фрустрированности. Вероятно, женщины уделяют больше внимания внутрисемейным отношениям, тогда как мужчины ориентированы на деятельность вне семьи. Несоответствие ожиданий женщин реальному состоянию отношений в семье приводит к негативным переживаниям [15].

Отметим, что исследованию специфики фрустрации у женщин сегодня уделяется недостаточно внимания, хотя отдельные попытки выявления гендерных особенностей реакций на фрустрацию предпринимались [2, 7, 18], в том числе в пределах конкретных социальных групп. Так, например, А.А. Кохно и С.Р. Зенин выявили, что для медицинских сестер характерно застревание на переживании фрустраций, и одним из способов их преодоления является агрессия [7].

Организация психологической поддержки женщин в состоянии фрустрации должна начинаться с диагностического этапа, на котором выявляются лица, склонные к агрессивным и другим негативным реакциям на фрустрацию и переживающие фрустрацию в данный момент [4].

Задачи работы по психологической поддержке женщин в состоянии фрустрации включают проработку негативных эмоциональных состояний; повышение стрессоустойчивости за счет обучения навыкам снятия стресса и релаксации, развитие самоконтроля и саморегуляции, формирование адаптивных стратегий поведения. Большое значение придается профилактике состояния фрустрации [4, 16].

В качестве эффективных методов психологической помощи в ситуациях фрустрации выделяют арт-терапию [11], тренинг [1], рациональную и телесно-ориентированную психотерапию, поиск социальной поддержки [16]. В качестве результативного способа работы с эмоциональными состояниями и повышения стрессоустойчивости может быть использована йога [10]. Однако в настоящий момент можно отметить недостаточное количество данных об эффективности различных программ психологической помощи женщинам в процессе преодоления фрустрации, что определяет проблему исследования.

В.Н. Ильин считает, что психологическая помощь личности в состоянии фрустрации должна включать личностно-развивающие и эмоционально-ориентированные технологии, а также информационную поддержку, тем самым указывая на необходимость комплексного подхода [4]. Поддерживая данную точку зрения, полагаем, что именно комплексная программа психологической поддержки женщин в состоянии фрустрации может обеспечить оптимальный результат.

Цель исследования заключалась в оценке эффективности комплексной программы психологической поддержки женщин в состоянии фрустрации. Проверялась гипотеза о том, что комплексная программа психологической поддержки, направленная на повышение стрессоустойчивости, проработку негативных эмоциональных состояний, обучение навыкам снятия стресса и релаксации и формирование адаптивных стратегий поведения, способствует снижению уровня фрустрации женщин.

В исследовании использовались методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (модификация В.В. Бойко); шкала ситуативной тревоги Ч. Спилбергера (адаптация Ю.Л. Ханина); опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН) Московского медицинского института имени И.М. Сеченова (В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай и М.П. Мирошников). Статистическая обработка данных проводилась с помощью описательных статистик (распределения, средние), непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена, U-критерия Манна–Уитни, критерия Вилкоксона. Выборку испытуемых составили 50 женщин в возрасте 30–40 лет.

Исследование проводилось в два этапа. На первом изучалась взаимосвязь между уровнем социальной фрустрированности женщин с показателями тревожности и психоэмоционального состояния. На втором на основе полученных данных разрабатывалась и проводилась программа психологической поддержки женщин с выявленным высоким уровнем фрустрации и оценивалась ее эффективность.

Взаимосвязи между особенностями социальной фрустрированности и показателями психического состояния выявлялись с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Взаимосвязь между показателями социальной фрустрированности и уровнем ситуативной тревожности, самочувствием, активностью и настроением

Показатели социальной фрустрированности	Уровень ситуативной тревожности	Самочувствие	Активность	Настроение
Удовлетворенность отношениями с родными	0,472*	–0,415*	–0,212	–0,469*
Удовлетворенность отношениями с ближайшим окружением	0,301	–0,306	–0,201	–0,302
Удовлетворенность социальным статусом	0,202	–0,201	–0,132	–0,152
Удовлетворенность социально-экономическим положением	0,465*	–0,256	–0,127	–0,501*
Удовлетворенность здоровьем и работоспособностью	0,462*	–0,455*	–0,406*	–0,418*
Общий уровень социальной фрустрированности	0,411*	–0,406*	–0,311	–0,475*

* – корреляции достоверны ($p \leq 0,05$)

Выявлена положительная корреляция уровня ситуативной тревожности с такими показателями социальной фрустрированности, как «Удовлетворенность отношениями с родными» ($r = 0,472$; $p \leq 0,05$), «Удовлетворенность социально-экономическим положением» ($r = 0,465$; $p \leq 0,05$), «Удовлетворенность здоровьем и работоспособностью» ($r = 0,462$; $p \leq 0,05$) и «Общий уровень социальной фрустрированности»

(r = 0,411; $p \leq 0,05$). Можно говорить о том, что неудовлетворенность в значимых сферах жизни вызывает тревогу и отрицательные ожидания.

«Самочувствие» имеет отрицательную корреляцию с показателями «Удовлетворенность отношениями с родными» (r = –0,415; $p \leq 0,05$), «Удовлетворенность здоровьем и работоспособностью» (r = –0,455; $p \leq 0,05$) и «Общий уровень социальной фрустрированности» (r = –0,406; $p \leq 0,05$). Очевидно, неудовлетворенность в данных сферах вызывает общее ощущение неблагополучия, которое ухудшает физическое самочувствие женщин. В то же время неудовлетворенность здоровьем может являться признаком реальных соматических проблем, влияющих на физическое состояние испытуемых. Отметим, что «Активность» также отрицательно коррелирует с показателем «Удовлетворенность здоровьем и работоспособностью» (r = –0,406; $p \leq 0,05$), тогда как с остальными показателями социальной фрустрированности значимых связей не выявлено, что говорит о большом значении данной сферы для функционирования женщин как членов социума.

«Настроение» также имеет отрицательную корреляцию с некоторыми показателями социальной фрустрированности, такими как «Удовлетворенность отношениями с родными» (r = –0,469; $p \leq 0,05$), «Удовлетворенность социально-экономическим положением» (r = –0,501; $p \leq 0,05$), «Удовлетворенность здоровьем и работоспособностью» (r = –0,418; $p \leq 0,05$) и «Общий уровень социальной фрустрированности» (r = –0,475; $p \leq 0,05$). Можно говорить, что у испытуемых неудовлетворенность в столь значимых сферах вызывает эмоциональное напряжение.

Данные констатирующего эксперимента послужили для отбора испытуемых с высоким и умеренным уровнем социальной фрустрированности (24 человека), которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы по 12 женщин. Однородность групп испытуемых по показателям социальной фрустрированности и психических состояний была подтверждена с помощью U-критерия Манна–Уитни.

Экспериментальная группа участвовала в апробации программы психологической поддержки женщин в состоянии фрустрации, целью которой была активизация внутренних ресурсов испытуемых путем изменения эмоциональных и физических состояний, вызванных фрустрацией. Программа была направлена на развитие самосознания и адекватного представления о преодолении трудностей; поиск и активизацию внутренних ресурсов; обучение навыкам работы с телом; освоение способов релаксации и медитации; повышение уровня самоконтроля и стрессоустойчивости; формирование позитивного мышления и ассертивности. Программа состояла из восьми занятий

продолжительностью 1,5–2 часа, которые проводились два раза в неделю.

В качестве основных методик на занятиях использовались мини-лекции, структурированные тематические беседы, дыхательные техники, прогрессивная мышечная релаксация, аутогенная тренировка, медитация, визуализация. Значительное внимание уделялось формированию позитивного мышления с помощью анализа и пересмотра иррациональных установок, формирования эффективных стратегий оценивания собственных успехов и неудач.

После программы была проведена повторная диагностика, которая показала, что в экспериментальной группе значимо снизился уровень общей социальной фрустрированности (T = –2,81; p = 0,005), неудовлетворенности отношениями с родными (T = –2,49; p = 0,013) и ближайшим социальным окружением (T = –2,8; p = 0,005), уменьшилась ситуативная тревожность (T = –2,65; p = 0,008) и повысился уровень настроения (T = –2,8; p = 0,005).

Таблица 2

Различия показателей социальной фрустрированности и психических состояний испытуемых после проведения программы психологической поддержки

Показатели	Средние значения, группа		U-критерий Манна–Уитни	Уровень статистической значимости (p)
	КГ	ЭГ		
Удовлетворенность отношениями с родными	3,6	2,9	32,5	0,014*
Удовлетворенность отношениями с ближайшим окружением	3,56	2,7	30	0,009**
Удовлетворенность социальным статусом	3,4	3,4	72	0,942
Удовлетворенность социально-экономическим положением	3,5	3,3	60,5	0,614
Удовлетворенность здоровьем и работоспособностью	3,2	2,9	51,5	0,282
Общий уровень социальной фрустрированности	3,8	3,1	36,5	0,045*
Ситуативная тревожность	35,6	30,3	36	0,041*
Самочувствие	4	4,1	50,5	0,210
Активность	4,3	3,8	41,5	0,094
Настроение	4,025	4,7	35,5	0,043*

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

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

В контрольной группе значимых различий измеряемых показателей не обнаружено.

Результаты оценки различий в показателях социальной фрустрированности и психических состояний у испытуемых экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп после проведения программы представлены в табл. 2.

Из таблицы видно, что группы значимо различаются по показателям «Общий уровень социальной фрустрированности» ($U = 36{,}5$; $p = 0{,}045$), «Удовлетворенность отношениями с родными» ($U = 32{,}5$; $p = 0{,}014$) и «Удовлетворенность отношениями с ближайшим социальным окружением» ($U = 30$; $p = 0{,}009$), «Ситуативная тревожность» ($U = 36$; $p = 0{,}041$) и «Настроение» ($U = 35{,}5$; $p = 0{,}043$). Таким образом, можно говорить о том, что благодаря программе психологической поддержки испытуемые экспериментальной группы получили навыки конструктивного реагирования на стрессовые ситуации за счет повышения уровня телесной и психической саморегуляции, развития способности к рефлексии и толерантности к отрицательным факторам, понижающим настроение. В свою очередь, данные изменения обеспечили снижение тревожности женщин, улучшение качества межличностных отношений и эмоционального фона.

На основании полученных данных можно сделать вывод об эффективности апробированной программы психологической поддержки женщин в состоянии повышенной социальной фрустрации. Программа была направлена на повышение стрессоустойчивости, проработку негативных эмоциональных состояний, обучение навыкам снятия стресса и релаксации и формирование адаптивных стратегий поведения. После проведения занятий значительно снизился общий уровень социальной фрустрированности, неудовлетворенность отношениями с родными и ближайшим социальным окружением, уменьшилась ситуативная тревожность и повысилось настроение у испытуемых экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась.

Программа может применяться в организациях, оказывающих психологическую помощь женщинам в сложных жизненных ситуациях. Отдельные элементы программы могут использоваться в психопрофилактической работе.

Перспективным направлением дальнейших исследований в данной области является исследование факторов и способов преодоления фрустрации у женщин разных возрастных и социальных групп, разработка программ психологической поддержки женщин в состоянии социальной фрустрации с учетом индивидуально-психологических особенностей личности.

Список литературы

1. Аврамова Т.И. Тренинг как активный метод преодоления фрустраций // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки РФ; Московский государственный университет дизайна и технологии. Москва. 2016. С.124–127.
2. Александрова Н.Ю. Фрустрация потребностей мужчин и женщин как следствие возрастной дискриминации // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Ханты-Мансийск: ЮГУ, 2019, С. 210–213.
3. Дубовицкая Т.Д., Эрбегеева А.Р. Психологическая поддержка конструктивного преодоления фрустрации у студентов // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 1. С. 137–141.
4. Ильин В.Н. Особенности психологической поддержки в преодолении фрустрации // Перспективы науки. 2020. № 3 (126). С. 166–168.
5. Кедярова Е.А., Уварова М.Ю. Взаимосвязь фрустрации и типа отношения к беременности у женщин репродуктивного возраста // Наука и мир. 2015. № 5-2. С. 136–139.
6. Костина Л.А., Кубекова А.С. Уровень невротизации и фрустрации как показатель социально-психологической адаптации студентов медицинского вуза // Казанский педагогический журнал. 2020. № 2. С. 230–235.
7. Кохно А.А., Зенина С.Р. Фрустрация как фактор проявления агрессивности медицинских сестер // Психологическое здоровье и развитие личности в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции. Благовещенск: АГУ, 2019. С. 43–49.
8. Кузьмина Е.И., Мороз О.С. Свобода от фрустрации и жизнестойкость // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 2-1. С. 5–8.
9. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 118–129.
10. Михеева А.В. Механизмы повышения стрессоустойчивости личности с помощью занятий йогой // Полилингвальность и транскультурные практики. 2015. № 2. С. 78–84.
11. Ничикова Е.В., Сотникова М.И. Арт-терапия как способ работы с фрустрацией женщин, выходящих из декретного отпуска // Современные психологические и педагогические технологии. 2019. № 1. С. 22–27.
12. Созиев А.М., Чиркова А.С. Преодоление состояния фрустрации у спортсменов // Валеопедагогические проблемы здоровьеформирования подростков, молодежи, населения: тезисы докладов 7-й Межвузовской студенческой научно-практической конференции, 29 ноября 2011 г., г. Екатеринбург. Екатеринбург: РГППУ. 2011. С. 95–99.
13. Феоктистова С.В. Кривошеева Е.В. Состояние фрустрации педагогов в условиях модернизации образовательной среды. Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 4. С. 72–76.
14. Юрова К.И., Юров И.А. Фрустрация как фактор неадекватного поведения // Гуманизация образования. 2016. № 6. С. 110–114.

15. Якиманская И.С. Особенности супружеского лидерства и психологический климат семьи // Психолог. 2020. № 2. С. 32–44.
16. Baqutayan S. Stress and social support // Indian J Psychol Med. 2011. №33. P. 29-34.
17. Breuer J., Elson M., Frustration-aggression theory // In Book: The Wiley Handbook of Violence and Aggression. 2017. John Wiley & Sons, Ltd. 1928 P.
18. Happe. L., Buhnova B., Frustrations Steering Women away from Software Engineering // IEEE Software. 2021. July. P.99.

Об авторах:

КОЗИНЦЕВА Полина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии труда, АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: polina-soul@mail.ru

ПРИХОДЬКО Елена Викторовна – преподаватель кафедры педагогического образования, АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: lenlar@inbox.ru

ГРИГОРЬЕВА Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии труда, АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: iragrig_psy@mail.ru

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR WOMEN IN A STATE OF FRUSTRATION

P.A. Kozintseva, E.V. Prikhodko, I.V. Grigoryeva

Russian New University, Moscow

Theoretical and empirical materials are presented that reveal the problem of psychological support for women in a state of frustration. The relationship between the level of frustration and indicators of the mental state of women aged 30–40 years was studied. An assessment was made of the effectiveness of a comprehensive program of psychological support for women in a state of frustration, aimed at increasing stress resistance, working through negative emotional states, teaching stress relief and relaxation skills, and developing adaptive behavior strategies. It was shown that after conducting classes according to the program, the subjects of the experimental group significantly decreased the general level of social frustration, dissatisfaction with relationships with family and the immediate social environment, decreased situational anxiety and increased mood compared to the control group.

Keywords: *frustration, level of social frustration, adaptation, anxiety, situational anxiety, emotional state of women, well-being, activity, mood, psychological support, program to reduce frustration in women.*

Принято в редакцию: 18.09.2023 г.
Подписано в печать: 21.11.2023г.

УДК 159.9.019
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.051

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ К ХАРАКТЕРИСТИКЕ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

А.А. Шикун

ИП «Шикун Ольга Михайловна», г. Тверь

Целью данной статьи является изучение научных трудов советских и российских психологов, внесших существенный вклад в развитие теоретико-методологических основ истории психологии. Значимость психологического познания ученых оценивается через призму рассмотрения предметно-логического, социально-исторического и персоналистического аспектов развития психологии. Необходимо исследование вклада отечественных специалистов в изучение феномена «региональной психологии». Были использованы методы теоретического анализа, библиографического анализа, сравнения, обобщения. Выделены пять историографических периодов развития, каждый из которых имел свои специфические характеристики. Выявлено, что учеными активнее всего разрабатывались предметно-логический и персоналистический аспекты развития психологии. Социально-исторический аспект психологического познания начинает включаться авторами в исследования только с середины с 80-х годов XX в. Новизна работы определяется тем, что впервые изучается в рамках выделенных историографических периодов многоплановость психологического познания, а также выявлена представленность регионального компонента знаний в границах этих периодов. Полученные выводы в исследовательской работе способствуют дальнейшему проведению системного анализа развития психологии в России, в том числе и в регионах, определяя принципиально новые подходы в научной деятельности.

Ключевые слова: *историографические периоды, многоплановость психологического познания, региональная психология.*

С целью изучения истории отечественной психологической мысли был проведен теоретический анализ связанных с этой тематикой монографий и докторских диссертаций советских и российских ученых. При этом для определения многоплановости психологического познания авторов использовался подход В.А. Кольцовой [8, с. 100–102], который предусматривает рассмотрение следующих аспектов: *предметно-логического*, способствующего психологическому познанию идей, концепций, методов познания, категорий, принципов, проблем, как совокупности внутренней логической структуры познания; *социально-исторического*, предполагающего его рассмотрение в контексте внешних

© Шикун А.А., 2023

факторов, условий (ситуативные факторы, определяющие динамику и направление развития знания) и предпосылок развития (предшествующее состояние знания, психологическая культура общества); *персоналистического*, когда проводится анализ познания с точки зрения его обусловленности психологическими характеристиками субъектов.

Также подлежал учету и анализу перечень тех историко-психологических работ, авторы которых приводили в них содержательные характеристики регионального компонента психологического познания. Источниками данных о таких монографиях и диссертациях стал каталог Российской государственной библиотеки и работа А.Я. Анцупова и С.Л. Кандыбовича с соавторами [2, с. 100–218].

На основе проведенного библиографического анализа, учитывая традиции и специфику требований к разработке периодизации развития психологии [3, 9], выделены следующие периоды в динамике историографических представлений: 1) 1937–1945 гг., 2) 1946–1959 гг., 3) 1960–1970 гг.; 4) 1971–1990 гг.; 5) 1991 г. – по настоящее время. Представим основные направления и результаты историко-психологических исследований, осуществленных в эти периоды.

Первый период (1937–1945 гг.)

В довоенный и военный период ученые психологи СССР в своих научных трудах разрабатывали преимущественно предметно-логический и персоналистический аспекты истории отечественной психологии. Меньшая разработанность социально-исторического аспекта развития психологии может быть объяснена существовавшей в то время идеологией на запрет-ограничение социально-психологических исследований [12, с. 96]. Можно выделить следующие характеристики историографических представлений о развитии отечественной психологии в 1937–1945 гг.:

а) публикации журнальных статей: о наиболее выдающихся ученых, внесших вклад в развитие психологии, как в России, так и за рубежом, с критическим анализом зарубежной психологии, включая кризис мировой психологии, с оценкой актуального состояния советской психологии;

б) тематика психологической историографии являлась достаточно узкой и неупорядоченной;

в) издана книга «Основы психологии» С.Л. Рубинштейна, где впервые в СССР в специальной главе описывается становление отечественной и зарубежной истории психологии;

г) прошли первые защиты докторских диссертаций по истории психологии (в 1937 году С.Л. Рубинштейн защитил первую докторскую диссертацию, где повел глубокий содержательный анализ особенностей становления отечественной психологии);

д) исследования, связанные с региональной проблематикой, не проводились.

Второй период (1946–1959 гг.)

В послевоенный период предметно-логический и персоналистический аспекты развития психологии продолжают являться важными составляющими историко-психологических исследований. Отсутствие в научных трудах социально-исторического аспекта можно расценивать как продолжение определенных установок-тенденций в советском обществе по отношению к социально-психологической науке.

Характеристики этого периода следующие:

а) благодаря Б.Г. Ананьеву в историко-психологических исследованиях стал активно разрабатываться и внедряться системный подход [1];

б) важное место в историографии истории психологии стали занимать монографические произведения, публикация которых свидетельствовала о степени проработанности историко-психологических исследований и часто предваряла защиты диссертаций;

в) начинается разработка историко-психологической тематики в советских республиках (Украина, Грузия) по изучению творческого наследия местных общественных деятелей, философов, публицистов [5, 10, 11].

Третий период (1960–1970 гг.)

В этот период социально-историческому аспекту по-прежнему уделяется недостаточное внимание в историографии истории психологии. Причина прежняя – советская идеология не предполагает поиска каких-либо причин в развитии научных идей кроме тех, которые сформулированы партией и правительством [12, с. 403].

Характеристики этого периода следующие:

а) ученые-психологи внесли существенный вклад в историко-психологическую проблематику, связанную с формированием предмета, целей задач, теоретико-методологических основ отечественной науки, расширяя и совершенствуя тем самым предметно-логическую структуру истории психологии с позиций диалектического материализма;

б) получил дальнейшее развитие системный подход в изучении истории психологии, представленный в работах Е.В. Шороховой, Е.А. Будиловой, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, М.В. Соколова;

в) продолжилось изучение различных исторических периодов в развитии психологии в советских республиках (А.С. Гучас – Литва, К.Б Жарикбаев – Казахстан) публицистов [6, 7] и зарубежных странах (О.М. Тутунджян – Франция) [17].

Четвертый период (1971–1990 гг.)

Социально-исторический аспект развития психологии начинает активно осмысляться учеными в ходе историко-психологической реконструкции; формируются образцы-эталоны проводимой исследовательской работы. Максимум таких научных работ характеризует 80-е годы XX столетия, что связано, по всей видимости, с ослаблением идеологического диктата в стране, началом «перестройки».

Характеристики данного историографического периода следующие:

а) происходит дальнейшее расширение проблематики, связанное с изучением становления и развития как отечественной, так и мировой психологической мысли, поиском взаимопроникновения предметных областей знания. Особенно тщательно прорабатываются вопросы, связанные с историей построения теорий, концепций, категорий, понятий. Таким образом, идет формирование теоретико-методологических основ истории психологии, включая ее методы и принципы. Так, М.Г. Ярошевский на основе изучения мировой историко-научной и философско-методологической мысли выделил и описал основные категории психологической науки, такие как: образ, мотив, действие, бессознательное, сознание, сверхсознательное и т. д., с учетом исторической динамики их развития. Итогом его научных изысканий в данной проблемной области научного познания явилось написание книги «Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки» [19].

Е.А. Будилова в книге «Философские проблемы в советской психологии», продолжила свои многолетние исследования философско-методологических проблем психологии в их историческом понимании, обращаясь к становлению психологической науки в советский период (1917–1971 гг.). Автор рассматривает вопросы предмета, методов, принципов психологии, взаимоотношения природного и социального, физиологического и психического, общественной детерминации психики. Таким образом, основное место в творчестве Е. А. Будиловой занимает историческое исследование путей разработки методологических проблем в отечественной психологии, а также проблем методологии истории психологии [4].

В фундаментальном труде А.А. Смирнова «Развитие и современное состояние психологической науки в СССР» [15] рассматривается развитие психологии, как в дореволюционной России (с середины XVIII столетия), так и в СССР. Данная историко-психологическая работа опирается на марксистко-ленинскую философию. В ней реализуется преимущественно персоналистический подход к описанию истории психологии, представляются результаты научного творчества И.М. Сеченова, К.Д. Ушинского, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, А.А. Ухтомского, В.А. Вагнера, П.Ф. Лесгафта, К.Н. Корнилова, П.П. Блонского, М.Я. Басова, Л.С. Выготского.

Кроме того, описаны этапы формирования материалистической психологии, процесс становления советской психологии. Также раскрываются основные направления деятельности психологов в довоенный, военный и послевоенный периоды отечественной истории. Теоретико-методологическая часть монографии А.А. Смирнова обращена к анализу ключевых вопросов психологии: физиологической основе психической деятельности, онтогенезу и филогенезу, процессу

формирования психики, проблеме развития и обучения, проблеме личности, проблеме установки;

б) необходимо отметить, что расширение предметного поля происходило в эти годы и за счет историко-психологической реконструкции развития определенных направлений психологии, таких как психология труда (Ю.В. Котелова, Е.А. Климов), авиационная психология (К.К. Платонов), зарубежная социальная психология (Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская);

в) региональный компонент развития отечественного психологического знания представлен в работах В.А. Роменца, посвященных возникновению психологических воззрений на Украине.

В.А. Роменец в 1990 году защитил диссертацию на тему: «Предмет и принципы историко-психологического исследования», где подробно описывает становление психологической науки на Украине в дореволюционный и советский периоды ее развития. Причем исторический анализ автор проводит, начиная с XIII века [14]. Диссертант разработал методы, принципы многомерного анализа психологических произведений, включенных в историко-психологическое исследование. При этом предмет истории всемирной психологии им понимается как формирование, развитие, эволюция психологических знаний, что доказывается в диссертации на примере исторического обзора становления психологии в разные периоды ее развития.

Автор показывает своим исследованием, что в основе истории всемирной психологии лежит поступок, осуществляя который историческая личность от ситуативного воздействия переходит к формированию мотивации, затем к действию и последействию. Поэтому диссертантом делается вполне логичный вывод, что в разные исторические эпохи уровни становления и трансформации психологического знания были такие же: ситуационные, мотивационные, действенные, последейственные. В дальнейшем психологические воззрения В.А. Роменца были реализованы в подготовке к выпуску многотомных изданий по украинской истории психологии, в которых автор расширяет временной период в изучении психологической историографии вплоть до античности [13].

В целом в последние два десятилетия советской психологии, несмотря на продолжающееся доминирование в работах отечественных историков психологии предметно-логического и персоналистического подходов, более половины авторов обращаются к социально-исторической проблематике, устанавливая связи между развитием науки и общества.

Пятый период (с 1991 года – по настоящее время)

Более половины авторов историко-психологических исследований этого периода считают обязательным аспектом выполняемой ими работы обращение к социальной истории, социально-

психологическим особенностям изучаемого явления. Такая тенденция свидетельствует о формировании в постсоветский период нового типа исследователей-историков.

Характеристики пятого периода следующие:

– происходит окончательное формирование теоретико-методологических основ истории психологии (А.Н. Ждан, В.А. Кольцова, В.А. Мазилов, Т.Д. Марцинковская, Ю.Н. Олейник, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский);

– увеличивается число исследований научного творчества ведущих отечественных ученых-психологов и возглавляемых ими научных школ (В.В. Аншакова, А.Г. Асмолов, М.Я. Дворецкая, Е.В. Левченко, Н.А. Логинова, Е.Е. Соколова, В.В. Умрихин и др.);

– идет активная проработка социально-исторического аспекта в развитии психологического познания (О.А. Артемьева, С.А. Богданчиков, М.С. Гусельцева, О.В. Синёва);

– выражен научный интерес ученых к проведению исследований, связанных с историческим анализом формирования научных направлений психологии, как в России, так и за рубежом (К.И. Воробьева, В.Т. Кудрявцев, Л.Н. Кулешова, Е.В. Левченко, О.Г. Носкова, В.В. Мазилов, Е.С. Минькова);

– выполнен ряд публикаций по изучению проблемы становления и развития психологического знания в различных регионах России (А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова, Н.Ю. Стоюхина, А.А. Шикун).

Подводя итоги теоретического анализа, можно выделить главные аспекты. В целом на протяжении всех периодов развития отечественной истории психологии учеными активно разрабатывались как предметно-логический, так и персоналистический аспекты развития психологии. Социально-исторический аспект лишь с 80-х годов XX столетия начинает занимать соответствующее место в исследованиях, определяя принципиально новые подходы в научной деятельности. Отмечая факт недостаточной разработанности социальной проблематики в историко-психологических работах с 1937 по 1980 гг., можно предположить существование в научной политике того времени негласного идеологического запрета на реализацию такого исследовательского подхода.

Региональная проблематика на протяжении всех пяти этапов историографии истории психологии представлена достаточно редко. В 50-е годы XX столетия получила развитие историко-психологическая тематика на Украине и в Грузии, где местные ученые подвергли изучению психологические воззрения философов, публицистов дореволюционного периода, живших в то время на территориях данных советских республик. В 60-годы этого же столетия продолжилось изучение становления психологии в советских республиках (Литва, Казахстан). В 80-х годах прошлого века исследуется возникновение психологического знания на Украине.

По региональной проблематике в СССР в послевоенный период защищены две докторских (А.С. Прангишвили, В.А. Роменец) и две кандидатских диссертации (А.С. Гучас, К.Б. Жарикбаев). В новейшее время в России работ с такой тематикой представленных к защите не было.

Последними отечественными историко-психологическими исследования в этом направлении в XXI веке являются работы Н.Ю. Стоюхиной по провинциальной психологии [16] и А.А. Шикуна по региональной психологии [18]. В то время, как в работах Н.Ю. Стоюхиной основное внимание уделяется персоналистическому аспекту, в работах А.А. Шикуна реализуется системный подход к анализу развития психологии в регионе, в единстве персонологического, предметно-логического, социально-исторического и процессуально-динамического аспектов.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков. М.: Госполитиздат, 1947. 166 с.
2. Анцупов А.Я., Кандыбович С.Л. и др. Проблемы психологического исследования. Указатель 1050 докторских дисертаций / под. ред. проф. Анцупова А.Я. 1937–2007. М.: Студия «Этника», 2007. 232 с.
3. Будилова Е.А. О периодизации истории психологии в СССР // Актуальные проблемы истории и теории психологии: материалы конференции. Ереван, 1976. С. 12–18.
4. Будилова Е.А. Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972. 192 с.
5. Година М.К. Психологические взгляды Ивана Франко: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00. Львов, 1947. 351 с.
6. Гучас А.С. Развитие психологической мысли в Литве (конец XIX – начало XX вв.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00. Вильнюс, 1964. 282 с.
7. Жарикбаев К.Б. Развитие психологической мысли в Казахстане (со второй половины XIX века и до наших дней): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00. Москва, 1966. 301 с.
8. Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. Москва: Ин-т психологии РАН, 2004. 413 с.
9. Олейник Ю.Н. Периодизация истории психологии: проблемы и перспективы // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 2. С. 25–32.
10. Пелех П.М. Психология в Киево-Могилянской коллегии XVII века: из истории отечественной психологии XVII века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00. Киев, 1949. 279 с.
11. Прангишвили А.С. Очерки по истории психологических знаний в Грузии, XVII в. – первая треть XIX в.: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.00. Тбилиси, 1957. 771 с.
12. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. М: Ин-т РАН, 1997. 576 с.
13. Роменец В.А. История психологии. Киев: Высшая школа, 1983. 415 с.
14. Роменец В.А. Предмет и принципы историко-психологического исследования: автореф. дис. ... доктора психол. наук. Киев, 1990. 42 с.

15. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М.: Педагогика, 1975. 352 с.
16. Стоюхина Н.Ю. Проблемы изучения истории «провинциальной психологии» // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 152–156.
17. Тутунджян О.М. Психологическая концепция Анри Валлона. Ереван: Айстан, 1966. 211 с.
18. Шикун А.А. Системный анализ развития психологии в Тверском регионе. СПб.: Наукоемкие технологии, 2022. 629 с.
19. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. М.: Изд-во политической литературы, 1971. 368 с.

Об авторе:

ШИКУН Алексей Алексеевич – кандидат психологических наук, доцент, преподаватель-консультант ИП «Шикун Ольга Михайловна» (170100, г. Тверь, Тверской проспект, д. 13, кв. 45), e-mail: a.a.shikun@mail.ru

HISTORIOGRAPHIC ANALYSIS OF THE MAIN APPROACHES TO CHARACTERIZING THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN PSYCHOLOGY

A.A. Shikun

IP «Shikun Olga Mikhailovna», Tver

The purpose of this article is to study the scientific works of Soviet and Russian psychologists who made a significant contribution to the development of the theoretical and methodological foundations of the history of psychology. The significance of the psychological knowledge of scientists is assessed through the prism of considering the subject-logical, socio-historical and personalistic aspects of the development of psychology. It is necessary to study the contribution of domestic specialists to the study of the phenomenon of «regional psychology». Methods of theoretical analysis, bibliographic analysis, comparison, generalization were used. five historiographical periods of development are identified, each of which had its own specific characteristics. It is revealed that scientists have been actively developing the subject-logical and personalistic aspect of the development of psychology. The socio-historical aspect of psychological cognition begins to be included by the authors in research only since the mid-80s of the twentieth century. The novelty of the work is determined by the fact that for the first time the diversity of psychological cognition is studied within the framework of the selected historiographical periods, and the representation of the regional component of knowledge within the boundaries of these periods is revealed. The obtained conclusions in the research work contribute to the further systematic analysis of the development of psychology in Russia, including in regions, defining fundamentally new approaches in scientific activity.

Keywords: *historiographical periods, the diversity of psychological cognition, regional psychology.*

Принято в редакцию: 02.08.2023 г.
Подписано в печать: 15.09.2023г.

Вестник Тверского государственного университета.
Серия «Педагогика и психология», № 4 (65), 2023

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

УДК 364.4: 159.9
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.059

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА СИСТЕМОГЕНЕЗА ПСИХОЛОГА КАК СУБЪЕКТА ТРУДА И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ НА СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Т.А. Егоренко

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

Представлено описание изменений личностного компонента системогенеза профессионального становления психолога как субъекта труда и его психологического благополучия на стадии профессиональной подготовки. В исследовании приняли участие 817 студентов-психологов 1–4 курсов, обучающихся в ведущих российских вузах. Интерпретация результатов исследования подтверждена методами математико-статистической обработки данных. Результаты исследования показывают, что взаимосвязь личностных особенностей студентов-психологов с психологическим благополучием опосредствуется возможностями профессии и их психологическое благополучие благодаря профессионально умелому обращению с ресурсами ситуации и своими личными ресурсами становится возможным при любой типологической основе личности.

Ключевые слова: *профессиональное становление, допрофессиональное развитие, личностный компонент системогенеза, психологическое благополучие, профессиональная подготовка психологов, рефлексия.*

На стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития происходит интенсивное формирование психолога как субъекта труда. На этой стадии формируется отношение к выбранной профессиональной деятельности, осуществляется усвоение комплекса компетенций, необходимых для выполнения профессиональных действий, а также развиваются профессионально-важные качества и профессиональная идентичность психолога как субъекта труда [5]. Стадия профессиональной подготовки включает три фазы:

1. *Фаза адаптации* (1-й курс), на которой происходит овладение профессиональными навыками и установление первых профессиональных связей. Студенты-психологи знакомятся с теоретическими основами и практическими аспектами профессиональной деятельности, а также начинают формировать необходимые профессиональные навыки.

 © Егоренко Т.А., 2023

2. *Фаза освоения деятельности* (2–3-й курс) – это время активного освоения профессиональной деятельности и развития профессиональных качеств и навыков. Будущий психолог начинает осознавать свою роль и место в профессиональной среде и определяет свои профессиональные интересы и предпочтения.

3. *Фаза готовности к деятельности* (4–5-й курс) – в этой фазе студент уже обладает необходимыми знаниями, навыками и степенью сформированности профессионально-важных качеств, необходимых для осуществления трудовой деятельности. Он готов применять свои знания в практической деятельности и демонстрировать свою профессиональную компетентность [3].

Профессиональное становление личностного компонента системогенеза психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки является одним из ключевых аспектов его развития. Компонент включает в себя личностные особенности (диспозиции) и качества, которые определяют роль и функцию психолога в профессиональной деятельности. Общительность, эмоциональная устойчивость, уверенность и сдержанность являются важными личностными диспозициями, которые способствуют профессиональному становлению психолога как субъекта труда [4].

Особое значение в личностном компоненте системогенеза профессионального становления психолога как субъекта труда отводится рефлексии. Под профессиональной рефлексией понимается способность к критическому анализу своих мыслей, чувств, действий и реакций, возникающих при выполнении трудовой деятельности [1].

Личностные диспозиции и рефлексивность взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Личностные диспозиции предопределяют склонности к определенным видам рефлексивных действий, а рефлексивность способствует развитию и усилению личностных диспозиций.

Одним из центральных оснований профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки является его психологическое благополучие [7]. Согласно определению К. Рифф, психологическое благополучие – это интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степень, в которой эта направленность реализована: психологическое благополучие не сводится к эмоциональным переживаниям, а представляет собой объективное наличие необходимых психологических особенностей, позволяющих личности успешно функционировать во всех сферах жизни [14]. Высокая степень психологического благополучия способствует развитию у психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки

профессионально-важных качеств (эмоциональной устойчивости, эмпатии, общительности, рефлексивности и т.д.) и профессиональной компетентности.

Методы и процедура исследования

В исследовании приняли участие 817 студентов-психологов 1–4-х курсов ведущих российских университетов.

Для измерения личностных диспозиций применялась методика «Семь качеств личности» А. Грецова, включающая в себя шкалы: «Замкнутость – общительность», «Эмоциональная неустойчивость – устойчивость», «Склонность к подчинению – доминирование», «Сдержанность – экспрессивность», «Робость – смелость», «Доверчивость – подозрительность», «Уверенность – тревожность» [2].

В качестве психодиагностического инструмента исследования рефлексии выступила методика «Диагностика уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова [8].

Для измерения психологического благополучия использовались шкалы опросника психологического благополучия К. Рифф (The scales of psychological well-being), включающие следующие показатели: «Позитивные отношения», «Автономия», «Управление средой», «Цели в жизни», «Личностный рост», «Самопринятие», «Психологическое благополучие» (обобщенный показатель) и «Баланс аффекта» [13].

Исследование взаимосвязи указанных переменных осуществлялось на основе процедуры корреляционного анализа, который применялся в варианте ранговой корреляции Спирмена в связи с тем, что требования многомерной нормальности данных по критерию Мардиа не выполняются [9].

Результаты исследования и их обсуждение

Взаимосвязь личностных особенностей студентов-психологов и психологического благополучия *в фазе адаптации* этапа профессиональной подготовки (см. табл. 1) подтверждена на уровне значимости $p < 0{,}01$ и $p < 0{,}05$ и проявляется следующим образом.

Общий показатель психологического благополучия (шкала «Психологическое благополучие» опросника К. Рифф) образует следующие корреляционные взаимосвязи:

– с полюсом эмоциональной устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость – устойчивость», $\rho = 0{,}210$, $p < 0{,}01$. Корреляция положительна, высокий уровень психологического благополучия неслучайным образом соотносится с высоким уровнем проявления эмоциональной устойчивости личности. Эмоциональная устойчивость – способность не поддаваться разочарованиям, сохранять личностные границы и не терять веру в себя – в наибольшей степени отражает обиходное понятие «сила личности». Сильные личности с большой долей вероятности будут благополучнее психологически,

нежели индивиды иного личностного склада. Верно и обратное: степень психологического благополучия указывает на более явную устойчивость и силу личности;

– с полюсом тревожности биполярной шкалы «Уверенность – тревожность», $\rho = –0{,}131$, $p < 0{,}05$. Корреляция отрицательна: чем более выражена тревожность, склонность к сомнениям, беспокойству и неверию в свои силы, тем менее свойственно индивиду психологическое благополучие, и, соответственно, чем ближе показатели испытуемых к противоположному полюсу шкалы – полюсу уверенности (низкие оценки по шкале), тем выше уровень психологического благополучия личности. Этот результат также ожидаем, тревожность сопровождается внутренним напряжением, т.е. отсутствием психологического комфорта.

Таблица 1

Результаты анализа корреляционных взаимосвязей показателей психологического благополучия личности с личностными качествами и рефлексией у студентов-психологов на этапе адаптации

Психологическое благополучие	Качества личности							
	Замкнутость – общительность	Эмоциональная неустойчивость – устойчивость	Подчинение – доминирование	Сдержанность – экспрессивность	Робость – смелость	Доверчивость – подозрительность	Уверенность – тревожность	Рефлексивность
Позитивные отношения	0,074	0,072	0,003	0,097	0,031	-0,081	-0,074	-0,019
Автономия	0,049	0,127*	-0,033	-0,083	0,042	-0,041	-0,123*	-0,035
Управление средой	0,175**	0,262**	-0,077	0,049	0,136*	-0,017	-0,181**	-0,022
Личностный рост	0,007	0,067	-0,026	-0,061	-0,016	-0,079	-0,013	0,074
Самопринятие	0,049	0,233**	-0,122*	-0,045	0,053	0,003	-0,122	-0,027
Психологическое благополучие	0,099	0,210**	-0,062	-0,029	0,045	-0,077	-0,131*	-0,014
Баланс аффекта	-0,116	-0,203**	0,100	0,028	-0,089	0,116	0,148*	0,013

**Корреляция значима на уровне 0,01

*Корреляция значима на уровне 0,05 Источник: данные автора

Показатели шкалы «Автономия» опросника психологического благополучия К. Рифф коррелируют с личностными качествами студентов-психологов аналогичным образом: с полюсом эмоциональной устойчивости, $\rho = 0{,}127$, $p < 0{,}05$. Корреляция положительна: самодостаточность и внутренне целеполагание более вероятны при эмоциональной устойчивости личности. Также выявлена статистически значимая обратная корреляция между показателями шкалы «Автономия» и полюсом тревожности, $\rho = –0{,}123$, $p < 0{,}05$. Автономная личностная позиция соотносится с уверенностью в себе и своих возможностях справиться с любой ситуацией, отсутствием напряженности и беспокойства. Кроме этого, было выявлено, что шкала «Автономия» связана с личностными качествами:

– общительность, коммуникабельность, $\rho = 0{,}175$, $p < 0{,}01$. Инициативность в коммуникациях с окружением, доброжелательность и заинтересованность в общении соответствует более выраженному удовлетворению от взаимодействий с микросоциальной средой, полноценному использованию среды для достижения желаемых результатов, развитию, приращению сил и расширению возможностей;

– смелость, готовность к риску, $\rho = 0{,}136$, $p < 0{,}05$. Корреляция положительна: чем более выражена смелость, отсутствие страха неудачи и неопределенности, тем в большей степени проявляется способность управлять своим окружением, преуспевать в среде функционирования.

Наличие целей в жизни является взаимосвязанным с общительностью и эмоциональной устойчивостью – статистически значимы корреляционные связи с полюсом общительности, $\rho = 0{,}143$, $p < 0{,}05$ и эмоциональной устойчивостью, $\rho = 0{,}190$, $p < 0{,}01$. Более вероятное наличие осознанных, определенных и значимых для личности целей в жизни при выраженной общительности объясняется активностью, предпочтением воздействующей роли у общительной личности. Эмоциональная устойчивость – личностная сила предполагает наличие энергии, достаточной не только для решения задач текущей ситуации, но и для задач будущего, которые воспринимаются более сложными и масштабными в сравнении с задачами настоящего.

Самопринятие как компонент психологического благополучия обнаруживает взаимосвязь с эмоциональной устойчивостью и доминированием–подчинением. Корреляция между показателями шкалы «Самопринятие» опросника психологического благополучия К. Рифф и полюсом эмоциональной устойчивости положительна, $\rho = 0{,}233$, $p < 0{,}01$. Эмоциональная устойчивость характеризуется толерантностью к стрессу, неспособностью к разочарованиям, относительной эмоциональной невосприимчивостью к неудачам. В целом это способствует более позитивной и конструктивной оценке ситуаций и объектов, в том числе и собственной личности.

Другой, на наш взгляд, важной содержательной особенностью является тесная взаимосвязь показателей психологического благополучия с профессионально-важными для психологов личностными качествами: полюс общительности; полюс устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость – устойчивость»; полюс доминирования биполярной шкалы «Подчинение – доминирование»; полюс уверенности биполярной шкалы «Уверенность – тревожность». Этот результат может показаться неожиданным, поскольку подчиненная позиция является ограничивающей, обесценивающей для личности, что мало соответствует психологическому благополучию. В данном случае, по-видимому, склонность к подчинению проявляется в аспекте пассивного

присоединения к чужим решениям, делегирование ответственности за ситуацию более сильным фигурам, что позволяет избежать активности и риска, защищает от разочарований в себе и способствует сохранению целостного представления о себе и позитивного к себе отношения. Учитывая задачу профессионального становления фазы адаптации – поиск источников самоподдержки, этот результат представляется закономерным, даже принимая во внимание то, что в данном случае способ самоподдержки имеет защитное содержание и является незрелым. В дальнейшем этот механизм, вероятно, преодолевается: в результатах последующих фаз этапа профессиональной подготовки взаимосвязь между самопринятием и склонностью к подчинению отсутствует.

Баланс аффекта в концепции психологического благополучия К. Рифф характеризует удовлетворенность/неудовлетворённость жизнью, выражая степень преобладания негативных переживаний над позитивными, благоприятный баланс аффекта характеризуется низкими показателями. Для студентов-психологов 1-го курса показатель баланса аффекта отрицательно коррелирует с полюсом устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» и положительно коррелирует с полюсом тревожности биполярной шкалы «Уверенность – тревожность», $\rho = 0{,}148$, $p < 0{,}05$. Чем более выражена эмоциональная устойчивость и уверенность в себе, отсутствие склонности к тревожности и беспокойству, тем менее вероятен неблагоприятный баланс аффекта.

Если оценить соотношение психологического благополучия и личностных особенностей в целом, очевиден вывод о том, что психологическое благополучие личности студентов-психологов на адаптационной фазе профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития связано с определенными личностными диспозициями. Личностные черты стеничного регистра – эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, общительность, смелость, которые объединяет преобразующая активность, отсутствие внутреннего напряжения и склонности к чувству вины – соотносятся с психологическим благополучием, и наоборот, качества гипостенического слабого регистра соответствуют более выраженному психологическому дискомфорту.

Вместе с тем некоторые личностные качества, включаемые в перечень профессионально-важных (сдержанность – экспрессивность), не обнаруживают на данном этапе профессионального становления взаимосвязи с психологическим благополучием. Это может означать незавершенность процесса интеграции, объединения личностных качеств и личностных ресурсов (психологическое благополучие) в систему, которая складывается в русле профессионально-заданных способов личностного функционирования.

На этапе профессионального становления студентов-психологов, связанном с освоением деятельности, выявлены следующие корреляционные взаимосвязи показателей психологического благополучия с показателями личностного компонента профессионального становления будущих психологов

Характеристики взаимосвязи психологического благополучия и его отдельных составляющих с личностными особенностями и рефлексией у студентов-психологов на этапе освоения деятельности представлены в табл. 2. Выявлены множественные корреляционные взаимосвязи статистически значимого уровня ($p < 0,01$ и $p < 0,05$).

Таблица 2

Результаты анализа корреляционных взаимосвязей показателей психологического благополучия личности с личностными качествами и рефлексией у студентов-психологов на этапе освоения деятельности

Психологическое благополучие	Качества личности							
	Замкнутость – общительность	Эмоциональная неустойчивость – устойчивость	Подчинение – доминирование	Сдержанность – экспрессивность	Робость – смелость	Доверчивость – подозрительность	Уверенность – тревожность	Рефлексивность
Позитивные отношения	0,209**	0,167**	0,026	0,193**	0,202**	-0,122*	-0,165**	-0,058
Автономия	0,061	0,181**	0,086	0,048	0,107	-0,042	-0,221**	-0,065
Личностный рост	0,149**	0,095	0,020	0,016	0,099	-0,054	-0,119*	0,027
Наличие целей в жизни	0,108	0,205**	0,024	0,014	0,057	-0,021	-0,135*	-0,001
Самопринятие	0,159**	0,213**	0,072	0,151**	0,147**	-0,011	-0,226**	-0,112*
Психологическое благополучие	0,217**	0,226**	0,049	0,130*	0,175**	-0,081	-0,266**	-0,077
Баланс аффекта	-0,214**	-0,242**	-0,058	-0,156**	-0,176**	0,091	0,235**	0,092

**Корреляция значима на уровне 0,01

*Корреляция значима на уровне 0,05 Источник: данные автора

Общий показатель психологического благополучия личности образует корреляционные взаимосвязи статистически значимого уровня с такими личностными характеристиками, как общительность; эмоциональная устойчивость; экспрессивность, живость, выразительность личности; смелость, принятие риска; уверенность в себе. С содержательной стороны связи общего показателя психологического благополучия личности с личностными чертами студентов однозначны: личностные диспозиции стеничного регистра, которые описывают личность в характеристиках активности, силы, тенденции к самореализации, противодействия влиянию среды,

соотносятся с более высоким уровнем психологического благополучия личности [12, с. 84]; диспозиции гипостенического регистра, описывающие тормозимые черты, соответствуют низкому уровню психологического благополучия.

Баланс аффекта – конструкт, описывающий преобладание негативных эмоциональных состояний над позитивными – связан с личностными диспозициями стеничного и гипостеничного регистра обратными соотношениями; шкала «Баланс аффекта» образует статистически значимые корреляционные связи с личностными чертами: замкнутость (отрицательная корреляция, $\rho = –0{,}214$, $p < 0{,}01$); эмоциональная неустойчивость (отрицательная корреляция $\rho = –0{,}242$, $p < 0{,}01$); сдержанность, контроль самопроявления (отрицательная корреляция, $\rho = –0{,}156$, $p < 0{,}01$); робость, избегание риска (отрицательная корреляция, $\rho = –0{,}176$, $p < 0{,}01$); тревожность ($\rho = 0{,}235$, $p < 0{,}01$). При личностных диспозициях гипостенического регистра склонность к эмоциональному дискомфорту тем выше, чем более выражены гипостенические черты.

Взаимосвязи отдельных составляющих психологического благополучия отражают аналогичную картину: более высокие показатели психологического благополучия соответствуют более выраженным чертам стенического регистра.

Шкала «Самопринятие» Опросника психологического благополучия личности К. Рифф образует статистически значимые ($p < 0{,}01$) корреляционные связи с личностными чертами: общительность ($\rho = 0{,}159$, $p < 0{,}01$); эмоциональная устойчивость ($\rho = 0{,}213$, $p < 0{,}01$); экспрессивность, живость, выразительность личности ($\rho = 0{,}151$, $p < 0{,}01$); смелость, принятие риска ($\rho = 0{,}147$, $p < 0{,}01$); уверенность в себе (отрицательная корреляция, $\rho = –0{,}226$, $p < 0{,}01$). Личности стенического типа достигают большего в сравнении с обладателями гипостенических черт, более довольны как результатами своей активности, так и собой [6].

Шкала «Позитивные отношения» опросника психологического благополучия личности К. Рифф образует статистически значимые ($p < 0{,}01$ и $p < 0{,}05$) корреляционные связи с личностными чертами: общительность ($\rho = 0{,}209$, $p < 0{,}01$); эмоциональная устойчивость ($\rho = 0{,}167$, $p < 0{,}01$); экспрессивность, живость, выразительность личности ($\rho = 0{,}193$, $p < 0{,}01$); смелость, принятие риска ($\rho = 0{,}202$, $p < 0{,}01$); доверчивость (отрицательная корреляция, $\rho = –0{,}122$, $p < 0{,}05$); уверенность в себе (отрицательная корреляция, $\rho = –0{,}165$, $p < 0{,}01$). Более непринужденный, дружелюбный, свободный от напряжения и стремления к контролю тон общения у студентов в фазе освоения деятельности проявляется как типологически обусловленная стихийная компетентность в общении экстравертированных, активных и

оптимистично настроенных (стеничных) личностей. Роль сознательных усилий в управлении собственным коммуникативным поведением, позволяющих преодолевать некоммуникабельность лиц с другими личностными диспозициями, на данном этапе профессионального становления незначительна.

Шкала «Автономия» Опросника психологического благополучия личности К. Рифф образует статистически значимые ($p < 0,01$) корреляционные связи с уже описанными стеническими личностными чертами: эмоциональная устойчивость ($\rho = 0,181$, $p < 0,01$) и уверенность в себе (отрицательная корреляция, $\rho = –0,221$, $p < 0,01$). Уверенность в себе более важна для удовлетворенности степенью своей независимости от окружения, чем эмоциональная маловосприимчивость к реакциям других людей.

Шкала «Личностный рост» Опросника психологического благополучия личности К. Рифф образует статистически значимые ($p < 0,01$ и $p < 0,05$) корреляционные связи с личностными чертами: общительность ($\rho = 0,149$, $p < 0,01$) и уверенность в себе (отрицательная корреляция, $\rho = –0,119$, $p < 0,05$). Можно предположить, что на этапе освоения деятельности представления студентов о собственном личностном росте определяются внешними, воспринятыми от окружения ориентирами и оценками, которые преувеличиваются, как это свойственно уверенным в себе (самоуверенным) личностям; процессы личностного роста еще мало индивидуализированы.

В фазе освоения деятельности выявлена статистически значимая обратная корреляционная взаимосвязь самопринятия Опросника психологического благополучия личности К. Рифф с показателями рефлексивности: $\rho = –0,119$, $p < 0,05$. Можно говорить, что высокий уровень самопринятия более вероятен при низкой выраженности рефлексивности. Защитный компонент в конструировании позитивного самоотношения и на этом этапе профессионального становления сохраняется, но, в отличие от адаптационного этапа, обеспечивается не за счет избегания риска разочарования в себе посредством отказа от ответственных ролей, а за счет ограничения самоанализа.

В фазе готовности к деятельности в профессиональном становлении студентов-психологов в вузе взаимосвязи составляющих психологического благополучия имеют следующие содержательные особенности (см. табл. 3).

Корреляции показателей различных аспектов психологического благополучия личности студентов-психологов в фазе готовности к деятельности с личностными качествами будущего психолога, так же как и на предшествующих этапах профессионального становления, отражают согласованность выраженности психологического благополучия с профессионально-важными личностными качествами стеничного типа:

эмоциональной устойчивостью и уверенностью в себе; личностными качествами, отражающими направленность личности (доверчивость-подозрительность). Наибольшее количество корреляционных связей с показателями психологического благополучия образует личностное качество, относимое в рамках нашей модели к профессионально-важным для будущих психологов, измеряемое посредством биполярной шкалы «Эмоциональная устойчивость – неустойчивость». Обнаружены статистически значимые корреляционные взаимосвязи показателей по данной шкале с показателями шкал опросника психологического благополучия К. Рифф «Управление средой» и «Личностный рост»: $\rho = 0{,}177$, $p < 0{,}01$ и $\rho = 0{,}139$, $p < 0{,}05$ соответственно. Корреляционные связи положительны: высокая эмоциональная устойчивость соответствует более выраженной способности беспрепятственно реализовываться в насущных условиях жизнедеятельности, достигать значимых целей без существенного ущерба ресурсам, а также к ощущению собственного развития, обретения новых возможностей для самопроявления, расширения личных перспектив.

Таблица 3

Результаты анализа корреляционных взаимосвязей показателей психологического благополучия личности с личностными качествами и рефлексией у студентов-психологов на этапе готовности к деятельности

	Качества личности							
Психологическое благополучие	Замкнутость – общительность	Эмоциональная неустойчивость – устойчивость	Подчинение – доминирование	Сдержанность – экспрессивность	Робость – смелость	Доверчивость – подозрительность	Уверенность–тревожность	Рефлексивность
Позитивные отношения	0,015	0,056	-0,004	0,005	-0,056	-0,166*	-0,088	0,070
Автономия	-0,054	0,071	-0,053	-0,015	-0,016	-0,119	-0,071	-0,045
Управление средой	0,053	0,177**	0,043	-0,007	-0,035	-0,047	0,099	0,011
Личностный рост	0,044	0,139*	-0,046	0,041	0,024	-0,008	0,034	0,082
Наличие целей в жизни	0,090	0,019	-0,039	0,058	-0,070	-0,059	0,162*	0,076
Самопринятие	0,110	0,075	0,000	-0,006	-0,088	-0,034	0,061	-0,019
Психологическое благополучие	0,079	0,117	-0,068	0,020	-0,079	-0,090	0,057	0,038
Баланс аффекта	-0,092	-0,100	0,010	0,018	0,082	0,057	-0,061	-0,048

**Корреляция значима на уровне 0,01

*Корреляция значима на уровне 0,05 Источник: данные автора

Заслуживает внимание еще и такой результат анализа корреляционных взаимосвязей, как отсутствие статистически значимой связи общего состояния психологического благополучия (интегративная шкала «Психологическое благополучие» опросника К. Рифф) с

личностными диспозициями респондентов. Таким образом, можно говорить о том, что в фазе готовности к деятельности и практического вхождения в профессию взаимосвязь личностных особенностей с психологическим благополучием опосредствуется возможностями профессии и психологическое благополучие благодаря профессионально умелому обращению с ресурсами ситуации и своими личными ресурсами становится возможным при любой типологической основе личности.

Таким образом, проведенное исследование показывает значимость психологического благополучия в становлении личностного компонента системогенеза психолога как субъекта труда и определяет необходимость разработки программ психологического сопровождения профессионального становления психолога на этапе профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Вульфов Б.З. Рефлексия: учить, управляя // Мир образования. 1997. № 1. С. 63–64.
2. Грецов А.Г., Азбель, А.А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2012. 208 с.
3. Егоренко Т.А. Детерминанты профессионального становления субъекта труда – будущего психолога // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 2(47). С. 36–42.
4. Егоренко Т.А. Становление рефлексивно-эмпатийных свойств личности студента-психолога как основания его психологического благополучия на этапе допрофессионального развития // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/68PSMN319.pdf (дата обращения: 12.10.2023).
5. Егоренко Т.А., Гайдамашко И.В. Системогенез профессионально важных качеств личности студентов-психологов на этапе допрофессионального развития // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 4(52). С. 105–114.
6. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2003. С. 431–433.
7. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82–93.
8. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов // Психологический журнал. 2006. № 6. С. 18–28.
9. Лемешко Б.Ю., Дамдинжапова А.Д. Исследование статистических свойств оценок и критериев, используемых при анализе корреляционных связей // Обработка информации и математическое моделирование: материалы Рос. науч.-техн. конф. Новосибирск, 21–22 апр. 2016 г. Новосибирск: СибГУТИ, 2016. С. 76–84.
10. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Личностное и профессиональное развитие психологов // Интеграция психологической науки и практики: основные проблемы и новые перспективы развития: сборник трудов Международной научно-практической конференции. Мытищи, 10 февраля 2022 года. Санкт-Петербург: ООО «НИЦ АРТ», 2022. С. 79–86.

11. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Саратов: Саратовский гос. соц.-экон. ун-т, 2013. 322 с.
12. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. СПб.: Речь, 2000. 219 с.
13. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Методика исследования психологического благополучия личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
14. Ryff C.D., Keyes C.L. The Structure of Psychological Well-Being Revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719–727.

Об авторе:

ЕГОРЕНКО Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2934-5657; e-mail: egorenkota@mgppu.ru

THE FORMATION OF THE PERSONAL COMPONENT OF THE SYSTEMOGENESIS OF A PSYCHOLOGIST AS A SUBJECT OF WORK AND HIS PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING

T.A. Egorenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow

The article describes the changes in the personal component of the systemogenesis of the professional formation of a psychologist as a subject of work and his psychological well-being at the stage of professional training. The study involved 817 1st– 4th year psychology students studying at leading Russian universities. The interpretation of the research results is confirmed by the methods of mathematical and statistical data processing. The results of the study show that going through a difficult path of professional development at the stage of professional training, reaching the phase of readiness for activity, practical entry into the profession, the relationship of personal characteristics of psychology students with psychological well-being is mediated by the capabilities of the profession and their psychological well-being, thanks to professionally skillful handling of the resources of the situation and their personal resources becomes possible with any typological based on personality.
Keywords: *professional formation, pre-professional development, personal component of systemogenesis, psychological well-being, professional training of psychologists, reflection.*

Принято в редакцию: 20.11.2023 г.
Подписано в печать: 28.11.2023г.

УДК 159.9: 331.108
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.071

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ФАКТОР ТЕКУЧЕСТИ КАДРОВ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Ю.А. Мейер[1], Б.В. Александров[2]

[1] ФКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Федеральной службы исполнения наказаний», г. Санкт-Петербург
[2]ФКОУ ВО «Академия права и управления ФСИН России», г. Рязань

Рассматривается синдром профессионального выгорания в качестве одного из факторов, которые влияют на принятие решения сотрудниками уголовно-исполнительной системы уволиться со службы. Описаны основные направления деятельности уголовно-исполнительной системы, особое внимание уделено стресс-факторам, возникающим в процессе исполнения сотрудниками должностных и служебных обязанностей. Проведен анализ текучести кадров среди сотрудников уголовно-исполнительной системы, принявших решение покинуть службу, с использованием специализированной анкеты, позволяющей выявить основные детерминанты, способствующие увольнению. Изучен уровень профессионального выгорания сотрудников, не достигших льготной пенсии, при помощи опросника оценки профессионального выгорания К. Маслач (MBI). На основе анкетирования сотрудников и опросника проведен корреляционный анализ факторов, способствующих увольнению. Полученные результаты можно использовать для выявления направлений психологического сопровождения личного состава сотрудниками психологических лабораторий исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: *текучесть кадров, профессиональное выгорание, сотрудники уголовно-исполнительной системы, мотивация, уголовно-исполнительная система, кадровый потенциал, психологическое сопровождение, профилактика профессионального выгорания.*

На сегодняшний день уголовно-исполнительная система является одним из звеньев структуры правоохранительных органов, в задачи которой входит регулирование порядка и условий отбывания наказаний, приобщение осужденных к труду. На современном этапе реформирования пенитенциарной службы в соответствии с Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2030 года акцентируется внимание на повышении эффективности ее деятельности, предусматривающем совершенствование организации работы, формирование высокомотивированного и профессионального кадрового потенциала. Поэтому следует обратить особое внимание на

© Мейер Ю.А.,
Александров Б.В., 2023

сотрудников уголовно-исполнительной системы, их здоровье, психоэмоциональное состояние и прочие факторы, оказывающие воздействие на выполнение профессиональных обязанностей. В связи с поставленными государством целями и задачами предъявляются и особые требования к личности сотрудника уголовно-исполнительной системы. Кроме требований к профессиональным знаниям, возникает необходимость морально-психологической подготовки к несению службы с оружием, к контролю над осужденными. Отсутствие психологической подготовки ведет к появлению деструктивного поведения в служебной деятельности. Например, могут быть зафиксированы случаи проявления коррупции, снижение качества исполнения поставленных задач, низкая исполнительская дисциплина, приводящая к увеличению текучести кадров. Анализ основных задач уголовно-исполнительной системы показывает, что государственный служащий должен характеризоваться повышенной стрессоустойчивостью, специфическими коммуникативными навыками, наличием физиологических возможностей организма приспосабливаться к длительному нахождению на службе, морально-психологической готовностью к решению оперативно-служебных (профессиональных) задач. Деятельность сотрудников исправительного учреждения подразумевает и оказание воздействия на осужденных, участие в воспитательной работе, знание психологии, социальных и психологических проблем осужденных, что зачастую осложняется неуверенностью в собственных силах, недостаточным знанием специфики деятельности [5, с. 80].

В связи с трудностями, с которыми сталкивается сотрудник уголовно-исполнительной системы, возникает проблема текучести кадров. Это проявляется в желании сотрудников покинуть службу в уголовно-исполнительной системе. Так, например, анализ проводимой работы по комплектованию вакантных должностей, причин и условий оттока кадров по состоянию на 01.04.2023 г. фиксирует увеличение количества лиц, принятых на службу в уголовно-исполнительную систему за последние три года, что демонстрирует интерес общества к возможности несения государственной службы. Однако анализ также указывает и на увеличение оттока кадров. Таким образом, мы отмечаем, что, несмотря на укомплектование вакантных должностей, происходит снижение количества квалифицированных кадров, закрепления на службе молодых сотрудников.

Исходя из вышеперечисленных факторов, было решено исследовать выгорание сотрудников уголовно-исполнительной системы. Основная цель исследования – выявить значение выгорания как фактора, способствующего увольнению из уголовно-исполнительной системы.

Среди сотрудников уголовно-исполнительной системы в течение 2022 года было проведено исследование причин оттока кадров. Данное исследование заключалось в предоставлении специализированной анкеты лицам, увольнявшимся со службы, и опросника профессионального выгорания К. Маслач (MBI) в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой.

В опросе участвовали 50 сотрудников ФСИН России, принявших решение прекратить службу в уголовно-исполнительной системе. Анализ социально-демографических данных показал, что большинство сотрудников, принявших решение об увольнении, находятся в возрастном диапазоне от 41 до 50 лет, – 32%. Количество сотрудников, принявших решение об увольнении в возрасте до 30 лет, – 20%, 31–35 лет –16%, 36–40 лет составляет 18%, старше 50 лет – 14%. Основная масса аттестованного состава находится в возрасте от 31 до 35 лет. Это обусловлено достижением возраста получения минимальной льготной пенсии по выслуге лет. Респондентов, имеющих стаж службы более 20 лет, было обследовано 18%. 14% уволенных сотрудников имеют стаж службы от 15 до 20 лет, от 5 до 10 лет – 14%. 6% сотрудников на момент увольнения имеют стаж службы менее года. Таким образом, 20% сотрудников не имеют льготной пенсии, хотя все равно принимают решение не продолжать службу в рядах уголовно-исполнительной системы. Этот фактор дает нам понимание, что увольнение со службы, скорее всего, связано с разочарование в должностных обязанностях, недовольством условиями службы либо иными воздействиями на личность. Основными социально-экономическими факторами, способствующими увольнению сотрудников, является низкий уровень заработной платы – отмечают 32% респондентов; переход на работу по специальности – 18%; изменение семейных обстоятельств – 14% сотрудников; отсутствие перспективы карьерного и профессионального роста – 12% сотрудников; максимальная выслуга лет – 12%, минимальная выслуга лет – 4%.

Оценивая организацию служебной деятельности, сотрудники отмечают, что бывают частые задержки на работе, – 32% респондентов. Ненормированный рабочий день является одним стресс-факторов. Привлечение работников к режиму ненормированного рабочего дня может привести к серьезным заболеваниям, которые, в свою очередь, ведут к немалому количеству негативных последствий, включая летальный исход [4, с. 246]. Служащие в условиях исполнения служебных обязанностей отмечают неравномерное распределение нагрузки между сотрудниками – 20% респондентов, большое количество обязанностей, не регламентированных должностной инструкцией, – 8% сотрудников. Причиной выгорания может стать работа при нечеткой или неравномерно распределенной ответственности за свои

профессиональные действия, и наоборот, работа в ситуации распределенной ответственности ограничивает развитие синдрома эмоционального выгорания [9, с. 54].

Сотрудники говорят о высоком темпе служебной деятельности – 26%, постоянной многозадачности; стремление реализовать имеющиеся задачи может быть причиной разочарования или неудовлетворенности служебной деятельностью. В силу быстрой смены задач и повышенных требований происходит ощущение собственной некомпетентности, так как в потоке действий тяжело сосредоточиться и достичь поставленных целей. Воздействие на отток кадров оказывают и социально-психологические факторы. Например, психологическую и физическую усталость от работы отмечают 30% респондентов, а 12% респондентов ощущают отсутствие интереса к выполняемой работе. Данные факторы могут быть симптомом трехфакторной модели (К. Маслач), заключающейся в эмоциональном истощении. 24% сотрудников, принявших решение об увольнении, испытывают неуверенность в завтрашнем дне. Такой результат может быть обусловлен изменчивостью деятельности, возникающей под воздействием факторов нахождения на службе. Кроме этого, отмечают отсутствие интереса к выполняемой работе 12%, что может свидетельствовать о проявлении выгорания, а именно о симптоме деперсонализации, когда рабочая среда вызывает апатичное состояние, безразличие и цинизм в отношении выполнения ее.

Исходя из полученных в результате проведенного анкетирования данных, можно выдвинуть гипотезу о том, что на принятие решения об увольнении влияет не только внешняя среда (в виде получения предложения о более высокооплачиваемой работе, семейные проблемы и т.д.), но и отсутствие внутренних резервов для преодоления стресс-факторов на работе, следствием чего является профессиональное выгорание.

Изначально термин «выгорание» появился в 1974 году, под ним подразумевалось состояние изнеможения в совокупности с ощущением собственной бесполезности, ненужности [11, с. 355]. Со временем отношение к выгоранию меняется. Так, например, в 11-м пересмотре Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем (МКБ-11), выгорание отнесено к блоку «проблемы, связанные с занятостью или безработицей» [6]. Таким образом, выгорание перестало рассматриваться только со стороны трудностей, возникающих в межличностной коммуникации, а понимается как профессиональный кризис, связанный непосредственно с рабочей средой. Формируется синдром профессионального выгорания, характеризующийся высокой загруженностью субъекта труда, повышенными требованиями и ответственностью за выполнение поставленных задач, снижением мотивации и непониманием своих

непосредственных обязанностей [1, с. 104]. Неспособность справиться со стрессовым состоянием, возникающим в результате нахождения на службе, может являться причиной формирования синдрома профессионального выгорания и, как следствие, возникающей стратегией избегания негативных чувств (увольнение с рабочего места) [8, с. 374].

Нами было предложено увольняющимся со службы пройти тестирование по опроснику профессионального выгорания К. Маслач (MBI) в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой [3, с. 17]. Результаты профиля сотрудника уголовно-исполнительной системы, не достигнувшего назначения минимальной льготной пенсии, представлены на рис. 1.

Рис. 1. Усредненный профиль сотрудника уголовно-исполнительной системы, принявшего решение уволиться со службы

Таким образом, мы можем отметить высокие показатели по шкале «редукция личных достижений». Это означает, что увольняющиеся сотрудники негативно оценивают свои достижения в профессиональной сфере, сомневаются в своих компетенциях как специалиста, присутствует негативизм в отношении выполняемых обязанностей. Данные показатели не зависят от половой принадлежности. Оценивая шкалы «эмоциональное истощение», «деперсонализация», отмечаем показатели выше средних значений. Сотрудники, увольняющиеся со службы, находятся в состоянии эмоционального истощения, не способны переживать сильные эмоции, испытывают снижение заинтересованности окружающей средой, проявляют тенденцию к безразличному восприятию информации. Эмоциональное истощение преобладает у сотрудников женского пола, что, скорее всего, обусловлено задействованием их не только как субъектов труда, но и в других социальных ролях, таких как мать, жена и т.д., предполагающих

использование имеющихся внутренних ресурсов. Кроме этого, отмечается деперсонализация в одинаковых проявлениях как у мужчин, так и у женщин. Это означает, что увольняющиеся сотрудники испытывают эмоциональную отстраненность от выполняемой работы, действуют сугубо «по образцу» без использования творческих возможностей, проявляют цинизм и негативизм к служебным и должностным обязанностям, склонны быть раздражительными при взаимодействии с коллегами. Таким образом, можно сделать вывод, что у лиц, уволившихся со службы, имеются признаки профессионального выгорания.

Далее нами был проведен корреляционный анализ факторов, которые послужили увольнению сотрудников уголовно-исполнительной системы. Во исследовании не принимали участие лица, имеющие льготную пенсию. Результаты, полученные при использовании опросника профессионального выгорания К. Маслач (MBI) в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

Шкалы	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных (профессиональных) достижений
Стаж службы в УИС	0,06	***0,37***	***0,39***
Низкий уровень заработной платы	0,05	0,12	***0,28***
Частые задержки на работе	***0,54***	0,06	-0,22

Примечание. Жирным шрифтом выделены показатели с уровнем корреляции.

Результаты корреляционного анализа по критерию Стьюдента позволяют констатировать, что уровень профессионального выгорания прекративших службу в уголовно-исполнительной системе тесно связан с переменными факторами – особенностями служебной деятельности, и данная связь является статистически значимой. Отмечается взаимосвязь стажа службы в правоохранительных органах и деперсонализации, редукции личных достижений. Это означает, что при повышении стажа нахождения на службе сотрудник подвержен влиянию особенностям служебной деятельности, что выражается в формировании безразличного отношения, оторванности от действительности, скупости эмоциональных реакций. Такие сотрудники не могут достоверно оценить значимость вклада в результат своей деятельности на рабочем месте, у

них преобладает недооценка собственных возможностей. Отмечается взаимосвязь низкой заработной платы и редукции личных достижений. Данная корреляция может означать, что сотрудник производит оценку своих профессиональных компетенций через заработную плату. При рассмотрении оплаты труда как низкой у человека формируется заниженная самооценка как субъекта профессиональной деятельности. Частые задержки на работе ведут к формированию эмоционального истощения: сотрудник утрачивает возможность радоваться и наслаждаться окружающими событиями, появляется хроническая эмоциональная и физическая усталость.

Таким образом, в процессе выполнения должностных и служебных обязанностей на сотрудника уголовно-исполнительной системы накладываются определенные обязательства, исполнение которых может восприниматься как воздействие стрессовых факторов. Профилактическая работа, направленная на предотвращение синдрома профессионального выгорания, будет способствовать снижению кадрового оттока из пенитенциарной службы. Уменьшение негативных последствий на этапе формирования профессионального выгорания начинается тогда, когда сотрудник ощущает недостаточность квалификации и профессиональных знаний. Особое внимание следует уделить ценностям сотрудника, чтобы избежать назначения на должность, противоречащую ожиданиям, ценностям или потребностям субъекта труда [7, с. 144].

В результате трудовой деятельности происходит тесное взаимодействие по рабочим вопросам с сотрудниками других отделов и служб. Конфликты зачастую являются мощным стресс-фактором, который вызывает беспокойство у сотрудника в нерабочее время. Взаимодействие с коллегами должно характеризоваться уважительным и тактичным отношением. Следует организовывать мероприятия по формированию благоприятного социально-психологического климата, способствующего формированию комфортной обстановки [2, с. 12].

Важным направлением в предотвращении профессионального выгорания является демонстрация ценности труда. Служба в уголовно-исполнительной системе сопряжена с рисками, поэтому государственная власть оказывает поддержку служащим, используя социальные льготы и гарантии. Данный фактор необходимо демонстрировать сотрудникам: проводить лекционные занятия по возможностям получения социальной поддержки, говорить об актуальных изменениях законодательства и т.д. [12, с. 17]. Важным аспектом профилактики остается изначальная ориентация на предрасположенность личности к должностным обязанностям, готовность к переработкам, понимание особенностей службы. Кроме психопрофилактической работы пенитенциарного психолога следует уделить внимание рассмотрению профессиональной

направленности личности будущего сотрудника, а значит, требуется оптимизация профориентации и психологического сопровождения профессионального самоопределения, что позволит принимать на службу в уголовно-исполнительную систему мотивированных и заинтересованных сотрудников [10, с. 16].

Список литературы

1. Аболонкин А.А. Синдром профессионального выгорания // Экономика и социум. 2020. № 4(71). С. 103–106.
2. Ананьев О.Г., Александров Б.В., Кечил Д.И. Формирование благоприятного морально-психологического климата в служебном коллективе: учебное пособие. Рязань: ИП Коняхин Александр Викторович, 2022. 244 с.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., Наследов А.Д. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социономических профессий // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 4. С. 17–27.
4. Кряжевских К.А., Дорофтеева Д.А. Ненормированный рабочий день: положительные и негативные аспекты для субъектов трудовых отношений // Вопросы российской юстиции. 2023. № 23. С. 245–250.
5. Леньков С.Л. Сотрудник правоохранительных органов: риски профессионального самоопределения // Психология и педагогика служебной деятельности. 2019. № 2. С. 79–81.
6. Международный классификатор болезней МКБ-11 [Электронный ресурс]. URL: https://icd.who.int/ru / (дата обращения: 20.10.2023).
7. Мейер Ю.А. Психологическое сопровождение сотрудников уголовно-исполнительной системы, имеющих первые признаки профессионального выгорания // Пенитенциарная безопасность: национальные традиции и зарубежный опыт: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Самара, 1–2 июня 2023 года. Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2023. С. 142–144.
8. Норден А.П., Шувалова Н.В., Чапурин М.Н. Синдром эмоционального выгорания как механизм психологической защиты личности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-3. С. 372–376.
9. Родионова М.Е., Локтева А.И. Социальные риски феномена эмоционального выгорания работников сферы образования // Проблемы анализа риска. 2017. Т. 14, № 5. С. 52–71.
10. Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Психологическая структура профессиональной направленности. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2023. 324 с.
11. Саиева Л.М., Шарбузова Х.А. Синдром профессионального выгорания личности // Мировая наука. 2020. № 6(39). С. 355–358.
12. Социальные гарантии сотрудников уголовно-исполнительной системы: учебное пособие в схемах и таблицах / Б.В. Александров, О.Г. Ананьев, Е.О. Ананьева [и др.]; под науч. ред. Т.В. Кирилловой. Рязань: Индивидуальный предприниматель Коняхин Александр Викторович, 2022. 282 с.

Об авторах:

МЕЙЕР Юлия Александровна – психолог отделения психологического обеспечения отдела воспитательной и социальной работы с личным составом, ФКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Федеральной службы исполнения наказаний» (196602, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, ул. Саперная, 34), e-mail: juliameyer@mail.ru

АЛЕКСАНДРОВ Борис Владимирович – кандидат психологических наук, заместитель начальника факультета психологии и пробации, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (390000, г. Рязань, ул. Сенная, 1), e-mail: abv2712@rambler.ru

PROFESSIONAL BURNOUT AS A FACTOR OF STAFF TURNOVER IN THE CRIMINAL PRINCIPAL SYSTEM

Yu.A. Meyer[1], B.V. Alexandrov[2]

[1] Saint-Petersburg University of the Federal Penitentiary Service, Saint-Petersburg
[2] Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan

The article considers the syndrome of professional burnout as one of the factors that influence the decision of employees of the penal enforcement system to leave the service. The main directions of activity of the penal увольenforcement system are described, special attention is paid to stress factors arising in the process of execution by employees of official and official duties. Based on the analysis of the problem, it was decided to identify the impact of professional burnout as a factor contributing to dismissal from the penal system. The analysis of staff turnover among employees of the penitentiary system who decided to leave the service was carried out using a specialized questionnaire that allows identifying the main determinants contributing to dismissal. The level of professional burnout of employees who have not reached a preferential pension was studied using the questionnaire for assessing professional burnout by K. Maslach (MBI). A correlation analysis of factors contributing to dismissal was carried out on the basis of employee questionnaires and a questionnaire. The obtained results can be used to identify areas of psychological support of personnel by employees of psychological laboratories of correctional institutions of the penal system.

Keywords: *staff turnover, professional burnout, employees of the penal system, motivation, penal system, personnel potential, psychological support, prevention of professional burnout.*

Принято в редакцию: 23.10.2023 г.
Подписано в печать: 28.11.2023 г.

Вестник Тверского государственного университета.
Серия «Педагогика и психология», № 4 (65), 2023

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

УДК 371.3: 159.9
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.080

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ

И.В. Гайдамашко[1], И.В. Бабичев[1], А.Н. Вечерина [2]

[1]ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», г. Сочи
[2]ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва

На основе теоретического анализа определяются основные условия для развития навыков психической саморегуляции у школьников в рамках психологического сопровождения образовательного процесса в средней школе. Выявлены наиболее эффективные методы психической саморегуляции с учетом особенностей подросткового возраста.
Ключевые слова: *психическая саморегуляция, подростковый возраст, психологическое сопровождение, методы психической саморегуляции.*

Введение

Вопросы эффективного личностного развития подрастающего поколения, несмотря на имеющиеся фундаментальные исследования этой проблемы в современной педагогике и психологии, продолжают оставаться актуальными и в настоящее время. Инновационные технологии, все более активно внедряемые в современную систему образования, направлены в первую очередь на успешное освоение учащимися новых знаний в различных учебных дисциплинах. Вместе с тем, в аспекте динамично меняющихся условий социальных и экономических отношений, повышения личностных требований к субъектам деятельности в различных сферах, повышается значимость различных социальных умений индивида как основы его успешной самореализации.

К числу таких необходимых умений мы можем отнести и навыки психической саморегуляции, позволяющие прежде всего сохранять человеку необходимый уровень физического и психического здоровья и поддерживать необходимый уровень эффективности деятельности вне зависимости от ее характера, в условиях влияния различных стрессогенных факторов.

Необходимость развития навыков психической саморегуляции именно в подростковом возрасте можно обосновать следующим.

По мнению Е.А. Черкевич, «подростковый возраст представляет собой качественно особый период психического развития и

© Гайдамашко И.В.,
Бабичев И.В.,
Вечерина А.Н., 2023

характеризуется эмоциональной возбудимостью, тревожностью, устойчивостью переживаний, противоречивостью эмоциональной сферы, доминированием эмоциональных состояний, положительно и отрицательно окрашенных, в связи с чем обостряется проблема развития и совершенствования способностей подростка к регуляции своих состояний, установлению равновесия между внешним влиянием, внутренним состоянием и формами поведения» [17, с. 164].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что развитие навыков психической саморегуляции у подростков является не только значимой составляющей их личностного развития, но и выступает залогом успешной жизнедеятельности на текущем этапе, приобретая особую важность, например, при подготовке к экзаменам (ОГЭ, ЕГЭ).

Большинство специалистов придерживаются мнения, что стресс, связанный с экзаменами, отрицательно влияет на здоровье учащихся, повышая вероятность развития депрессии, неврозов, проблем с агрессией и тревожных состояний. Он может значимо нарушать эмоциональную сферу школьников, были даже зафиксированы случаи самоубийства подростков, связанные с ЕГЭ [10].

Кроме того, необходимость развития навыков психической саморегуляции в подростковом и юношеском возрасте, по нашему мнению, обусловлена еще и тем, что в рамках системы общего образования масштабная реализация этой задачи выглядит вполне реальной, например, в рамках программы психологического сопровождения школьников.

Все вышеизложенное позволяет говорить о том, что вопросы целенаправленного развития навыков психической саморегуляции у подростков приобретают особую актуальность в современных условиях, что и обуславливает тему настоящего исследования.

Цель исследования предполагает решение следующих задач:

– рассмотреть существующие подходы к пониманию категории «психическая саморегуляция» в современной психологии;

– определить основные организационно-психологические условия, необходимые для развития навыков психической саморегуляции у подростков в системе общего образования;

– выделить наиболее эффективные методы психической саморегуляции с точки зрения подросткового возраста и решения актуальных задач образовательного процесса в средней школе, а также некоторые практические особенности их применения.

Основным методом исследования является теоретический анализ различных подходов к проблеме развития саморегуляции в целом, и у лиц подросткового возраста в частности.

Результаты

В современной науке вопросам саморегуляции человека уделяется особо пристальное внимание. Можно с уверенностью констатировать,

что психология саморегуляции сформировалась в отдельную отрасль психологической науки. Работы таких ученых, как В.И. Моросанова, О.А. Конопкин, Л.Г. Дикая и многих других, составляют фундаментальную основу для дальнейших исследований в рамках этой сравнительно молодой научной дисциплины.

С точки зрения В.И. Моросановой, предметом психологии саморегуляции являются интегративные психические процессы и явления, которые обеспечивают самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности и личности [13].

По нашему мнению, автор использует максимально комплексный подход к пониманию сущности саморегуляции и рассматривает эту категорию наиболее широко, применительно и к регуляции психического состояния человека, и его поведения, и деятельности в целом, в достаточной мере сближая это понятие с категорией «самоорганизация».

Во многом похожим образом эта категория рассматривается в акмеологии – как индивидуальный способ координации психических процессов, состояний, свойств и т.д., компенсации дефицитарных и оптимизации потенциальных качеств, свойств и возможностей, согласуя темпы и направленность психических процессов с событиями, условиями и требованиями деятельности во времени и пространстве [3].

Существует подход к пониманию сущности саморегуляции, когда она рассматривается как особый психический механизм оптимизации состояния человека [7].

Говоря о возможности развития психической саморегуляции, большинство исследователей подразумевают прежде всего развитие осознанной саморегуляции посредством использования различных методов саморегуляции, формируя в дальнейшем у человека навыки саморегуляции, т.е. умения пользоваться различными методами саморегуляции [2].

Необходимо отметить, что на сегодняшний день существуют исследования, показавшие возможность и эффективность развития навыков психической саморегуляции у детей и подростков. Так, программа систематических занятий по развитию психической саморегуляции в системе дошкольного воспитания, реализованная группой ученых, положительно сказалась на уровне саморегуляции детей дошкольного возраста [9]. Аналогичного результата удалось достичь и при реализации специальной программы для лиц младшего школьного возраста [5].

Таким образом, мы можем говорить о том, что навыки психической саморегуляции вполне возможно развивать у школьников самого разного возраста, если при этом использовать методики, наибольшим образом соответствующие особенностям этого возраста.

Определяя основные организационно-психологические условия реализации той или иной программы обучения школьников методам саморегуляции, в первую очередь важно отметить необходимый уровень компетентности специалиста, который будет проводить это обучение в рамках психологического сопровождения в школе. Представляется, что не каждый школьный психолог имеет должную подготовку и опыт в вопросах целенаправленного развития навыков психической саморегуляции. Соответственно, может возникнуть необходимость повышения квалификации специалистов, работающих в школе, для того, чтобы данная задача решалась на необходимом уровне.

В этом смысле мы в полной мере разделяем точку зрения группы авторов, полагающих, что успешный современный педагог-психолог – это психолог, имеющий разностороннюю подготовку, выстраивающий свой профессиональный путь согласно принципу непрерывности образования – роста общего и профессионального потенциала личности в течение всей жизни [6].

Другим важным условием эффективности обучения подростков навыкам саморегуляции является формирование у них мотивации к этому обучению. Здесь необходимо отметить, что развитие навыков психической саморегуляции – процесс достаточно сложный, подразумевающий значительные временные затраты [2] и, соответственно, требующий искренней заинтересованности со стороны обучающихся.

Формирование интереса к программе развития навыков саморегуляции возможно в рамках психологического просвещения школьников и их родителей, информирования их о преимуществах, которые получает обучающийся, повышая уровень психической саморегуляции, в первую очередь с точки зрения сохранения своего психического здоровья, психологического благополучия и возможности эффективно противостоять неизбежным нагрузкам, связанным с образовательным процессом.

Еще одним важным условием эффективного развития навыков психической саморегуляции у школьников, с нашей точки зрения, является выстраивание индивидуального подхода в обучении. В этом смысле должны учитываться психологические особенности обучающихся, в том числе и в аспекте психической саморегуляции [2].

Для реализации этой задачи могут быть использованы соответствующие методы психологической диагностики – например, экспресс-методика «Стиль саморегуляции поведения детей» для учащихся 10–16 лет [12] и многошкальная опросная методика «ССУД-М» для диагностики профиля саморегуляции учебной деятельности [11].

Использование соответствующих методов психологической диагностики возможно на разных этапах обучения подростков навыкам

психической саморегуляции, в том числе и для оценки эффективности той или иной реализованной программы обучения.

Наряду с определением основных условий, необходимых для развития навыков психической саморегуляции у подростков в системе общего образования, важной задачей настоящего исследования является выбор наиболее подходящих методов психической саморегуляции из всего многообразия разработанных и апробированных на данный момент методик.

В настоящее время, по нашему мнению, наибольший опыт и знания с точки зрения целенаправленного развития навыков психической саморегуляции у субъекта деятельности накоплен в психологии спорта, так как этот процесс, по сути, составляет основу психологической подготовки спортсменов. Важно отметить, что спортивная деятельность подразумевает работу на пределе человеческих возможностей, чаще всего в условиях жесточайшего стресса, соответственно, оптимизация эмоционального состояния человека, скорейшее восстановление его психических возможностей являются жизненно важным условием успеха в спорте.

На сегодняшний день в спорте используется обширный инструментарий, включающий самые разные методы психической саморегуляции, среди которых аутогенная тренировка, нервно-мышечная релаксация, медитация, имаго-тренинг и многие другие [1, 2].

С точки зрения развития навыков психической саморегуляции у подростков наибольший интерес в аспекте решения задач настоящего исследования представляет опыт психологического сопровождения в детско-юношеском спорте, так как здесь в полной мере учитываются психологические особенности детского и подросткового возраста. К основным методам психической саморегуляции юных спортсменов относятся дыхательные техники, простейшие варианты медитации, самовнушение, БОС-тренинги и т.п. [2].

По нашему мнению, наиболее эффективными с точки зрения развития психической саморегуляции у школьников являются прежде всего дыхательные техники саморегуляции, приемы нервно-мышечной релаксации и БОС-тренинги.

Среди преимуществ дыхательных техник как метода саморегуляции у подростков следует отметить следующие:

– относительная простота в освоении, по крайней мере если речь идет о наиболее простых дыхательных техниках;

– возможность оперативного применения метода, т. е. коррекции психического состояния «здесь и сейчас»;

– решение различных задач саморегуляции: например, можно как снять излишнее возбуждения, так и, наоборот, увеличить уровень психической активности [2].

Здесь важно отметить, что необходимо обучать подростков не только конкретным методам дыхательной саморегуляции, но и в целом правильному дыханию.

По мнению С.Л. Соловьевой, «далеко не каждый умеет правильно дышать. Вследствие неправильного дыхания может проявляться повышенная утомляемость. В зависимости от того, в каком состоянии находится индивид на данный момент, меняется и его дыхание. Так, например, в процессе сна у человека ровное дыхание, у разгневанного индивида дыхание учащается. Основным смыслом дыхательных упражнений является сознательный контроль над глубиной, частотой и ритмом дыхания» [14].

Таким образом, в контексте развития навыков психической саморегуляции у подростков важной задачей является формирования у них, во-первых, привычки контролировать собственное дыхание, во-вторых, навыков регуляции собственного состояния посредством изменения дыхания. Это возможно реализовывать в рамках групповых занятий.

Исследования в отношении развития навыков психической саморегуляции у юных спортсменов показали, что в целом дыхательные техники положительно воспринимаются подростками и часто ими используются в спортивной деятельности [2].

Достаточно эффективны и методы психической саморегуляции, связанные с нервно-мышечной релаксацией. Суть метода состоит в уменьшении степени напряжения и последующем расслаблении различных мышечных групп тела, вследствие чего уменьшается психическое напряжение человека [8].

Одним из наиболее простых, при этом достаточно эффективным способом психической регуляции является расслабление мимических мышц. Управление собственными эмоциями здесь строится через формирование навыка расслабления мышц лица и произвольный контроль их состояния [14]. В более сложном варианте обучающемуся предлагается поочередно напрягать определенные группы мышц с последующим их полным расслаблением. В целом данный метод, как правило, не вызывает трудностей в практическом освоении, в том числе и лицами подросткового возраста.

Важной особенностью обучения навыкам психической саморегуляции подростков является приоритет игровых занятий, позволяющих моделировать реальные ситуации, в которых эти навыки наглядно проявляются с точки зрения достижения необходимого результата [18].

В этом смысле наиболее применимым, наряду с дыхательными техниками и нервно-мышечной релаксацией, может быть метод биологической обратной связи (БОС), активно используемый в спорте.

С точки зрения С.С. Бесовой, метод БОС-тренинга позволяет формировать эмоциональную устойчивость к экстремальным условиям и ситуациям, развивает способность снимать последствия нервного перенапряжения. Данный метод позволяет обучающемуся объективно оценить свои возможности, произвольно поменять свое психическое состояние и служит своеобразным ориентиром для более оперативного достижения желаемого состояния [4].

Суть метода заключается в следующем: подключенный к специальной аппаратуре человек пытается целенаправленно контролировать свои физиологические характеристики, в первую очередь пульс, в условиях влияния некоторых внешних раздражителей. Так, например, аппарат БОСЛАБ «Пульс» предлагает своим пользователям ряд компьютерных игр, успех в которых обеспечивается за счет контроля своего психофизиологического состояния в условиях необходимости поддерживать высокую концентрацию внимания.

Наши многолетние наблюдения показывают, что лица подросткового возраста в абсолютном большинстве крайне положительно воспринимают подобные занятия, т. е. мотивационный компонент обучения присутствует в необходимой мере. По сути, им предлагается интересная компьютерная игра, которая одновременно способствует личностному развитию.

Вместе с тем необходимо отметить, что развивающие занятия с использованием аппаратов БОС могут быть более эффективными, если они сопровождаются необходимым педагогический воздействием со стороны психолога. Так, в рамках БОС-тренинга можно дополнительно обучать подростков простейшим методам саморегуляции, о которых мы говорили выше (контроль дыхания, мышечная релаксация), так как регламент этих занятий ставит обучающегося в условия необходимости осознанной регуляции своего состояния, но не содержит объяснений: за счет чего это может быть реализовано. Иными словами, даже если человек тем или иным образом может контролировать свои психофизиологические показатели, он чаще всего не отдает себе отчет, каким образом он этого достигает.

Таким образом, обучение подростков методам психической саморегуляции, о которых мы говорили ранее, может быть реализовано в ходе БОС-тренингов.

Преимуществами такого подхода могут быть прежде всего:

– наличие у обучающихся устойчивой мотивации к занятиям;

– погружение обучающегося в условия необходимости осуществлять произвольную саморегуляцию психических состояний и возможность оперативно апробировать те или иные предложенные техники саморегуляции, выбрать наиболее действенную, исходя из индивидуальных особенностей;

– возможность мониторинга динамики развития навыков произвольной психической саморегуляции обучающегося, так как метод БОС по своей сути является не только развивающим, но и диагностическим.

Важным аспектом настоящего исследования является вопрос определения наиболее подходящего возраста с точки зрения эффективности обучения тому или иному методу психической саморегуляции. Как мы указывали ранее, навыки психической саморегуляции можно развивать и в младшем школьном возрасте, а рассмотренные нами методы психической саморегуляции, по сути, не имеют четких возрастных ограничений. Вместе с тем, по нашему мнению, необходимо учитывать, что в среднем школьном возрасте процесс развития навыков психической саморегуляции может быть значительно более эффективным.

Здесь важно отметить, что на развитие психической саморегуляции влияют такие свойства личности, как мотивация, рефлексия и воля, которые выступают основой механизма осознанной психической саморегуляции. Мотивация к саморегуляции проявляется в устойчивом желании индивида к изменению своего психического состояния и стремлении осуществлять для этого какие-либо действия. В свою очередь, развитая рефлексия позволяет человеку, с одной стороны, объективно оценивать собственное состояние в самых различных аспектах, с другой – это то качество, которое непосредственно связано с процессом развития деятельности или мышления и участвуют в этом процессе посредством снятия затруднений в его осуществлении. Значимую роль играет и волевая сфера личности, которая позволяет индивиду преодолевать неизбежные трудности в процессе саморегулирования [2, 17].

Соответственно, чем более развиты указанные качества у обучающегося, тем эффективнее будет процесс развития у него навыков психической саморегуляции. Исходя из этого, такое обучение целесообразно начинать с 11–12 лет, когда волевая и рефлексивная сфера личности выходят на определенный уровень развития [15, 16], а возрастающие нагрузки учебной деятельности во многом актуализируют потребность учащегося в саморегулировании.

Выводы

Таким образом, проведенное нами исследование позволило определить основные условия для осуществления целенаправленного развития навыков психической саморегуляции у подростков в условиях средней школы, а также основные методы психологической саморегуляции и некоторые практические аспекты их применения.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении представлений современной науки о возможностях целенаправленного развития навыков психической саморегуляции у подростков.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут стать основой для программ развития навыков психической саморегуляции у учащихся, реализуемых в рамках психологического сопровождения в системе среднего образования.

Список литературы

1. Алексеев А.В. Психическая подготовка в теннисе. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 120 с.
2. Бабичев И.В., Жихарева О.И., Ильченко И.Б. Развитие навыков психической саморегуляции у юных теннисистов: учебно-методическое пособие / Печатается по рекомендации учебно-научного методического совета ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма». Казань, 2020. 92 с.
3. Батоцыренов В.Б. Понятие «саморегуляция»: терминология и основные подходы // Вестник Читинского государственного университета. № 6 (73). 2011. С. 67–72.
4. Бесова С.С. Использование биообратных связей в тренинге саморегуляции // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2004. Т. 41. № 6. С. 48–50.
5. Вареца Е.С. Возможности формирования личностной саморегуляции младших школьников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. № 2 (159). 2015. С. 147–151.
6. Васильева С.В., Семенова Г.В., Тужикова Е.С. Запросы в сфере повышения квалификации педагога-психолога // Образовательные технологии. № 2. 2018. С. 32–39.
7. Габдреева Г.Ш., Юсупов М.Г. Саморегуляция психических состояний: психологические технологии и диагностика: учебное пособие. Казань: Отечество, 2013. 154 с.
8. Карякина Т.Н., Голубь О.В. Методы саморегуляции функциональных состояний личности // Logos et Praxis. 2006. № 5. С. 71–73.
9. Куриленко В.К., Селезнев А.А., Казакова О.А., Иванова Л.А. Особенности формирования навыков саморегуляции в системе дошкольного воспитания // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. № 10 (152). 2017. С. 133–138.
10. Михальская Д.С., Игнатович С.С. Стрессогенные факторы, воздействующие на выпускников в процессе подготовки к Единому государственному экзамену // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том. 5. № 6. С. 54–81.
11. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. №2. Т.10. 2017. С. 27–37.
12. Моросанова В.И., Боргоедова В.С. Диагностика саморегуляции поведения учащихся // Школьные технологии. № 2012. С. 150–160.
13. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Институт психологии РАИ, 2007. 212 с.

14. Соловьева С.Л. Психическая саморегуляция. Пособие по самопомощи (окончание) // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. 2020. Т. 8. № 1 (27) [Электронный ресурс]. URL: http://medpsy.ru/climp (дата обращения: 21.08.2023 г.).
15. Титов Б.А. Сенситивные периоды развития природных задатков детей, подростков и юношества // Теория и практика общественного развития. 2015. № 7. С. 205–210.
16. Хаяйнен Е.В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 28 с.
17. Черкевич Е.А. Особенности саморегуляции психических состояний личности в подростковом возрасте // Омский научный вестник. № 2 (56) 2007. С. 164–165.
18. Klein Lamas D., Freitag E. Enhancing motivation using an instructional game // Journal of Instructional Psychology. 1991. № 2. С. 111–117.

Об авторах:

ГАЙДАМАШКО Игорь Вячеславович – доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, и.о. ректора ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» (354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94), e-mail: gajdamashko@mirea.ru. https://orcid.org/0000-0001-5146-0064

БАБИЧЕВ Игорь Витальевич – кандидат психологических наук, ст. научный сотрудник ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» (354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94), e-mail: 4377760@mail.ru. https://orcid.org/0000-0002-6299-2565

ВЕЧЕРИНА Анна Николаевна – ассистент кафедры гуманитарных и общественных наук ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, г. Москва, пр. Вернадского, 78), e-mail: 7598013@mail.ru https://orcid.org/0000-0002-2826-4548

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF DEVELOPING MENTAL SELF-REGULATION SKILLS IN ADOLESCENTS

I.V. Gaydamashko[1], I.V. Babichev[1], A.N. Vecherina[2]

[1]Sochi State University, Sochi
[2]MIREA – Russian Technological University, Moscow

The purpose of this study is to consider the problem of developing mental self-regulation skills in adolescents. The article defines the main conditions for the development of mental self-regulation skills in schoolchildren within the framework of psychological support of the educational process in secondary school, as well as the most effective methods of mental self-regulation taking into account the peculiarities of adolescence.

Keywords: *mental self-regulation, adolescence, psychological support, methods of mental self-regulation.*

Принято в редакцию: 28.11.2023 г.
Подписано в печать: 05.12.2023г.

УДК 159.99
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.090

ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ПОСТРОЕНИЯ ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

Т.А. Попкова[1], О.В. Сулимина[1], С.А. Травина[2]

[1] АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический институт», г. Москва
[2] ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Предлагается авторский подход в изучении личностных и психофизиологических особенностей учащегося как инструмент построения индивидуальной образовательной траектории студента гуманитарно-экономического вуза. Дается интерпретация статистически значимых взаимосвязей заявленных параметров, на основе которых представлены рекомендации по оптимизации построения образовательного процесса студентов.

Ключевые слова: *личностные и психофизиологический особенности студента, индивидуальная образовательная траектория, диагностики личности студента.*

Исследование личностных и психофизиологических особенностей студентов является актуальным в связи с необходимостью оптимизации учебного процесса и развития личности студентов в условиях вуза. Построение индивидуальной образовательной траектории студента выступает важнейшим фактором его профессионализации.

Условиями осуществления индивидуальной образовательной траектории является диагностическая, консультационная и координационная деятельность преподавателя.

Опираясь на подход Е.И. Приходченко и Н.И. Бойко, под индивидуальной траекторией развития мы будем понимать, «с одной стороны, образовательную программу, имеющую конкретную цель. Эта программа обеспечивает студентам позиции субъектов выбора, реализации образовательного стандарта, разработки при условии осуществления преподавателями педагогической поддержки, самореализации, самоопределения. С другой стороны, комплекс определенных методических и дидактических подходов и средств, необходимых для развития личности. Они основаны на индивидуальных особенностях и характеристиках каждой личности, в частности уровне обучаемости, когнитивном психическом процессе, обученности» [3, с. 67].

В своем исследовании мы представляем возможную стратегию диагностической работы при построении индивидуальной

© Попкова Т.А.,
Сулимина О.В.,
Травина С.А., 2023

образовательной траектории студента гуманитарно-экономического вуза. Основными диагностическими мишенями были выбраны межполушарная асимметрия и креативность как важные параметры для академической успеваемости студентов. Выбор данных для исследования не случаен, т.к. в студенческие годы высока интенсивность интеллектуальной деятельности, которая реализуется не только в учебе. Студенты принимают участие в научной работе, различных проектах, требующих творческой активности. Это предъявляет особые требования к организации высших психических функций. Одним из условий, определяющих особенности протекания высших психических функций, являются межполушарные взаимодействия.

Функциональное преобладание одного из полушарий головного мозга оказывает влияние на активацию различных когнитивных процессов. Это определяет характер интеллектуальной активности, что особенно значимо в условиях организованной познавательной деятельности, то есть в учебной.

Левое полушарие как онтогенетически более молодое отвечает за деятельность наиболее сложных когнитивных структур: словесно-логическое мышление, опирающееся на речевые функции, программирование и контроль поведения, рефлексию, оперирование вербально-знаковой информацией в ее экспрессивной форме.

Правое полушарие организует работу образного мышления, оперирование образами, ориентацию в пространстве, распознавание сложных объектов, а также работу памяти и эмоциональное реагирование.

Эти функции в равной степени востребованы в учебной деятельности, но решение разных учебных задач требует активации различных когнитивных структур.

При построении индивидуальной образовательной траектории студента важно иметь в виду, что при усвоении лекционного материала, написании курсовых работ, подготовке рефератов, докладов и сообщений на семинарских занятиях требуется активация функций левого полушария, то есть логического анализа, линейного способа переработки информации.

Активация функций правого полушария, таких как симультанная целостная обработка информации, оперирование образами, стимулируется занятиями, имеющими ведущий эмоциональный компонент.

Некоторые виды учебной деятельности студентов сопровождаются включением функций обоих полушарий (например, групповые дискуссии). Закономерности функциональной активации полушарий в учебной деятельности студента вуза стали основой для проведения данного исследования.

Также, как утверждает Е.В. Каганкевич, «биологические основы творческого мышления давно привлекали к себе внимание исследователей, так как именно эта форма когнитивной деятельности обеспечивает прогресс развития человечества. Однако выявление закономерностей функциональной организации нейронных структур мозга, лежащих в основе индивидуальных различий в эффективности творческого мышления, стало возможным только в последнее время вследствие развития новых методических подходов к изучению креативной деятельности человека» [2, с. 24].

Согласно П.В. Симонову, имеются нейрофизиологические доказательства преимущественного вовлечения правого полушария в процессы творчества [4]. Однако эти данные недостаточны для объяснения мозговых механизмов креативной деятельности, так как, с одной стороны, правосторонняя активация коры показана и в случае явно стандартного конвергентного мышления.

На основе ряда исследований, в том числе известного психофизиолога Н.П. Бехтеревой, сложилось представление о более тесном взаимодействии полушарий у креативных персон и менее выраженной у них асимметрии активности мозга [1].

Закономерность влияния активаций полушарий головного мозга на процесс вербального творчества стала основной проблематикой нашей эмпирической исследовательской работы.

Цель исследования: выявление личностных и психофизиологических особенностей студентов, а именно вербальной креативности и межполушарной асимметрии.

Объект исследования: юноши и девушки, студенты Тверского института МГЭУ.

Предмет исследования: вербальная креативность и тип межполушарной асимметрии.

Исследование проводилось на базе Тверского института МГЭУ. В исследовании принимали участие 150 человек, студенты факультета экономики и управления, юридического и психологического факультетов, юноши и девушки в возрасте от 18 до 21 года.

Для аппаратурной диагностики межполушарной асимметрии и показателей межполушарной активации применялся аппаратно-программный комплекс «Активациометр» модель «АЦ-6», авторская разработка Ю.А. Цагарелли, Международное научно-производственное объединение «Акцептор», г. Казань. Принцип работы прибора основан на регистрации кожно-гальванической реакции, то есть наведённых электрических потенциалов, снимаемых с ладоней рук. Устройство прибора включает в себя два пластинчатых электрода, регистрирующих разность потенциалов, и двух стрелочных индикаторов, на которых отображается степень активации соответствующих полушарий [6].

Для оценки характеристик вербальной креативности применялась методика Т.В. Огородовой, М.М. Кашапова «Многозначные слова».

Тест «Многозначные слова» позволяет исследовать характер ассоциативных процессов, лежащих в основе творческого мышления, степень оригинальности ассоциаций, способность с легкостью переключаться с одного вида ассоциативной связи на другой, степень операционного разнообразия в ассоциировании (пластичности стратегий ассоциирования). Оценка богатства ассоциативного поля, разнообразия семантических конструктов, определяемых многозначным языковым знаком, осуществляется с помощью предложенного Т.В. Огородовой и М.М. Кашаповым количественного показателя – индекса семантической гибкости [5].

Студентов с выраженными признаками левополушарной асимметрии в представленной выборке 17 %, правополушарной асимметрии – 54 % и с межполушарной уравновешенностью 29 %. Размах показателей межполушарного смещения – от 0 до 36.

Исследование характера ассоциативных процессов, лежащих в основе творческого мышления (тест «Многозначные слова»), позволило получить следующие результаты. Беглость ассоциативного процесса, количественно характеризующаяся средней длиной ассоциативного ряда, порождаемого одним стимульным словом, по исследуемой выборочной совокупности составляет в среднем 6,5 ассоциации. Максимальное усредненное по стимульному ряду число ассоциаций – 10,33; минимальное – 2,33. 11,7 % испытуемых на каждое стимульное слово дали не более трёх ответов-ассоциаций, у 28,5 % испытуемых каждое стимульное слово вызвало не менее восьми ответов-ассоциаций.

Степень оригинальности ассоциаций, количественно оцениваемая как усредненная по общему количеству ответов частотность ответов-ассоциаций достигает в данной выборке значения 0,41, т.е. в среднем по выборочной совокупности около 2/5 ассоциаций являются малочастотными, редко встречающимися, а 3/5 – стандартными, распространенными. Разброс индивидуальных значений индекса оригинальности по выборке от 0,20 до 0,81. Индивидуальная вариативность по данному показателю ассоциативного мышления достаточно велика, присутствуют все градации выраженности – от банального, поверхностного ассоциирования до способности более чем в 80 % случаев устанавливать малораспространенные, нестандартные ассоциативные связи. У 11 % испытуемых 10% ассоциаций являются частотными, банальными. У 20% испытуемых более 50 %, а у 11 % испытуемых более 60 % ассоциаций относятся к категории редко встречающихся.

Способность с легкостью переключаться с одного вида ассоциативной связи на другой, степень операционного разнообразия в

ассоциировании (пластичности стратегий ассоциирования) количественно оценивается с помощью индекса ассоциативной гибкости. Средняя выраженность этого показателя по выборке составляет 2,77. Таким образом, при средней длине ассоциативного ряда 6,5 единицы (показатель беглости ассоциаций) используется в среднем не менее двух различных видов ассоциативных связей. Разброс индивидуальных показателей по данному параметру от 1,5 до 3,83 – от крайней малопластичности в смене стратегий ассоциирования до очень высокой ассоциативной гибкости (слова на каждый второй стимул включали все 4 вида ассоциаций – по сходству, смежности во времени и пространстве, контрасту и причинно-следственные). Индивидуальные показатели распределились следующим образом: у 9 % испытуемых не менее половины слов-стимулов вызвало лишь однотипные ассоциации, у 34 % испытуемых на каждое стимульное слово приходится не менее трех различных типов ассоциативных связей.

Оценка богатства ассоциативного поля, разнообразия семантических конструктов, определяемых многозначным языковым знаком, осуществляется с помощью предложенного Т.В. Огородовой и М.М. Кашаповым количественного показателя – индекса семантической гибкости. Данный показатель определяется по усредненному количеству перечисленных испытуемым различных значений многозначных слов-стимулов. Как утверждает Е.В. Каганкевич, этот показатель позволяет судить об уровне языковой компетентности испытуемого, дифференцированности и сложности ментальных репрезентаций (индивидуальной картины мира). В качестве ресурса творческих процессов данное качество значимо прежде всего навыками оперирования семантическими (устойчиво-смысловыми) и прагматическими (ситуативными) альтернативами, определяемыми одной и той же понятийной областью [2].

В исследуемой выборочной совокупности среднее значение данного показателя составляет 2,46, т.е. для каждого слова-стимула в среднем было названо два различных значения. Индивидуальная вариативность данного признака в пределах от 1 до 6. Стандартное отклонение составляет 0,72. 20 % испытуемых для большей части стимульных слов смогли определить лишь одно семантическое значение; 46 % испытуемых для более чем половины слов-стимулов перечислили 3 различных семантических значения. Результаты свидетельствуют о том, что у большинства испытуемых (80 %) представлены навыки оперирования семантическими альтернативами.

Межгрупповое сравнение осуществлялось при помощи критерия Манна–Уитни. Были выявлены статистически достоверные различия по показателю семантической гибкости у юношей и девушек с межполушарной уравновешенностью и левополушарной асимметрией.

Эмпирическое значение критерия *U* Манна–Уитни $U_{эмп}$ = 114,0. Уровень статистической значимости *p* = 0,049.

У юношей и девушек с межполушарной уравновешенностью показатель семантической гибкости выше, чем у студентов с левополушарной асимметрией. Средний ранг по группе с межполушарной уравновешенностью равен 22,8. Средний ранг по группе с левополушарной асимметрией равен 15,8. Различий между испытуемыми с полярным проявлением межполушарной асимметрии (правополушарных и левополушарных) не выявлено. Не выявлено также различий по характеристикам вербальной креативности между студентами с правополушарной асимметрией и студентами с межполушарной уравновешенностью.

Взаимосвязь между данными показателями оценивалась с помощью процедуры корреляционного анализа. Вычислялись коэффициенты ранговой корреляции Спирмена.

По группе испытуемых с межполушарной уравновешенностью выявлены следующие статистически значимые корреляционные связи:

– между семантической гибкостью и активацией левого полушария корреляционная связь прямая, *rs* = 0,749, *p* = 0,000;

– между семантической гибкостью и активацией правого полушария корреляционная связь прямая, *rs* = 0,749, *p* = 0,000;

– между семантической гибкостью и суммарной активацией полушарий головного мозга корреляционная связь прямая, *rs* = 0,749, *p* = 0,000;

– между показателями характеристики оригинальности вербальной креативности и показателем функциональной асимметрии полушарий головного мозга корреляционная связь прямая, *rs* = 0,495, *p* = 0,027;

– между показателями характеристики оригинальности вербальной креативности и левополушарным смещением корреляционная связь прямая, *rs* = 0,547, *p* = 0,013.

По группе испытуемых с левополушарной асимметрией выявлены следующие статистически значимые корреляционные связи:

между показателями характеристики оригинальности вербальной креативности и левополушарным смещением корреляционная связь обратная, *rs* = –0,794, *p* = 0,000;

Выявлены также корреляционные связи на уровне статистической тенденции:

– между показателями характеристики беглости вербальной креативности и суммарной активацией полушарий головного мозга, корреляционная связь обратная, *rs* = –0,429, *p* = 0,076;

– между гибкостью ассоциативной и суммарной активацией полушарий головного мозга корреляционная связь обратная, *rs* = –0,429, *p* = 0,076.

По группе испытуемых с правополушарной асимметрией выявлены корреляционные связи на уровне статистической тенденции: между семантической гибкостью и активацией левого полушария корреляционная связь прямая, *rs* = 0,413, *p* = 0,079;

В ходе проведённого исследования мы пришли к выводу, что межполушарная уравновешенность определяет более интенсивное и согласованное протекание процессов вербальной креативности.

В межгрупповом сравнении, осуществляемом при помощи критерия Манна–Уитни, были выявлены статистически достоверные различия по показателю семантической гибкости у юношей и девушек с межполушарной уравновешенностью и левополушарной асимметрией. Это представляется нам весьма ожидаемым и обоснованным, так как в исследованиях отечественных и зарубежных ученых показано, что наблюдается прямая взаимосвязь между межполушарным взаимодействием и креативностью, так как правое полушарие оперирует образами, а левое – символами.

Все левополушарные функции можно свести к одной основной – функции последовательного членения любой информации. Наиболее сложная левополушарная функция – речь – это прежде всего упорядоченный строй языковых единиц (синтаксис). В то же время язык как совокупность слов (лексика) и ассоциативных связей между словами (языковые парадигмы) хранится и в правом, и в левом полушариях. Общепринятое противопоставление: левое полушарие – словесное, а правое – несловесное, – по крайней мере не точно.

Опираясь на исследования Е.В. Каганкевич и собственное эмпирическое исследование, мы можем утверждать, что лингвистически более точная дихотомия: левое полушарие – синтаксическое, правое – парадигматическое. Также правое полушарие отвечает за всю эмоциональную и экспрессивную сторону речи: тембр, интонирование, образность и другие выразительные средства. Именно активизация работы обоих полушарий, межполушарное взаимодействие является залогом успешной реализации продуктов творческой деятельности мозга: правое полушарие создаёт варианты образов, но не владеет инструментарием для их описания, левое полушарие может «дать жизнь речевому продукту», однако не способно к созданию множества вариантов образов, так как линейно и стереотипно-конвергентно, а креативность – это прерогатива дивергентного мышления [2].

Также нами была выявлена взаимосвязь между показателями межполушарной асимметрии и характеристиками вербальной креативности. Так, выявилась положительная корреляция с такими

параметрами, как семантическая гибкость и активация левого полушария; семантическая гибкость и активация правого полушария; семантическая гибкость и суммарная активация полушарий головного мозга; показатели характеристик оригинальности вербальной креативности и функциональной асимметрии полушарий головного мозга; показатели характеристик оригинальности вербальной креативности и левополушарным смещением.

Также мы наблюдали отрицательную взаимосвязь между показателями характеристики оригинальности вербальной креативности и левополушарным смещением по группе испытуемых с левополушарной асимметрией и корреляционные связи на уровне статистической тенденции: между показателями характеристики беглости вербальной креативности и суммарной активацией полушарий головного мозга корреляционная связь обратная; между гибкостью ассоциативной и суммарной активацией полушарий головного мозга корреляционная связь обратная.

По группе испытуемых с правополушарной асимметрией выявлены корреляционные связи на уровне статистической тенденции: между семантической гибкостью и активацией левого полушария корреляционная связь прямая.

Это довольно ожидаемый результат, так как учеными доказано: ни одна из правополушарных функций, выведенных из экспериментальных данных, принципиально не исключает ни одну левополушарную. Так, «глобальное» не исключает «локальное», «пространственное» не исключает «линейное», а языковые парадигмы потенциально содержат в себе весь синтаксис. Обратные формулы не верны. Поэтому реальная асимметрия функций правого и левого полушарий состоит в том, что данные функции не рядоположены, а соотносятся как целое и часть.

В современной психологии творчества имеются достаточно веские аргументы в пользу того, что при доминировании в психической деятельности левополушарных процессов для творчества характерны черты аналитичности, рациональности, работа с локальной информацией и т.п., тогда как при доминировании правополушарных процессов творчество характеризуется чертами синтетичности, интуитивности, работой с глобальной информацией и т.д. Это дает основание для выделения двух полярных типов творческого процесса, которые можно условно назвать левополушарным и правополушарным. Каждый из этих двух типов соответствует лишь относительному преобладанию процессов того или иного характера, а не абсолютному подавлению одних процессов другими.

Таким образом, мы пришли к выводу, что при разных типах межполушарной асимметрии (функциональное преобладание левого, правого полушарий или межполушарная уравновешенность)

наблюдаются количественные и качественные различия в характеристиках вербальной креативности. Это обозначает ряд психофизиологических особенностей: у испытуемых с любым типом межполушарной асимметрии показатели вербальной креативности взаимосвязаны со способностью к более выраженной ситуативной активации левого полушария.

Как показало данное исследование, наиболее выраженная и устойчиво проявляющаяся закономерность состоит в том, что качество вербальной креативности (оригинальность словесно-логического мышления) связано с паттерном межполушарной уравновешенности (т.е. равной активации полушарий).

Указанная закономерность проявляется как в случае устойчивого баланса активации полушарий (равнополушарный тип), так и при ситуативно проявляющемся равенстве активации полушарий у лиц с правополушарным и левополушарным типом. У правополушарных активация левого полушария определяет более выраженную семантическую гибкость. У левополушарных смещение активации в сторону преобладающего полушария снижает оригинальность вербальной креативности.

Наиболее высокая продуктивность вербальной креативности наблюдается у лиц с исходно-высокой возможностью изменения паттернов межполушарной активации от выраженной асимметричности до согласованной активации обоих полушарий. Правое полушарие функционально обеспечивает симультанные ассоциативные процессы, задающие богатство поля доступных значений. Левое полушарие обеспечивает выбор значений на основе логической переработки, носящей линейный характер. Согласованная активность полушарий обеспечивает взаимоиндукцию этих процессов.

Наиболее противоречиво процессы вербальной креативности складываются у лиц с выраженной левополушарной асимметрией. У них активация ведущего полушария снижает продуктивность и качество процессов вербальной креативности.

Практическая значимость исследования определяется совершенствованием деятельности преподавателей в вузах в аспекте развития личности студента через индивидуальный подход в процессе обучения и воспитания, учитывающий особенности личности студента; разработкой практических рекомендаций по психологическому сопровождению обучения и организации воспитательного процесса в вузе; разработкой программы формирования гармонично развитой личности, способной к творчеству.

Исходя из практической значимости исследования, нами разработаны *практические рекомендации* по построению индивидуальной образовательной траектории студентов.

Для более эффективной и качественной подготовки специалистов в рамках высшего профессионального образования при организации учебной деятельности студентов необходимо учитывать закономерности межполушарной активации:

1. На первоначальном этапе обучения в вузе, когда наиболее активными являются правополушарные структуры, целесообразно применять организацию учебных занятий в форме учебных дискуссий, тренингов аргументаций, круглых столов и диспутов, способствующих активизации и развитию дискурсивных мыслительных процедур, т.е. функций левого полушария.
2. На последующих этапах более углубленной профессионализации необходимо шире применять формы учебных занятий, способствующие активизации эвристического поиска, интуитивных стратегий мышления, решение проблемных и ситуационных задач, интерактивные занятия.
3. Важно выполнение творческих заданий и авторских проектов студентов по избранной специальности с попыткой установления межпредметных связей и с учетом системного понимания предметной области.

В заключение отметим, что, конечно, масштаб задач при построении индивидуальной образовательной траектории обучающегося вуза в целом значительно шире, чем завяленные исследуемые личностные и психофизиологические параметры, это лишь первый этап в исследовании авторов. В дальнейшем планируется диагностика и других параметров личностного профиля студентов в разрезе построения их оптимальной образовательной траектории по различным направлениям подготовки.

Список литературы

1. Бехтерева Н.П. Полезность психофизиологии в поддержании познавательной жизни // Международный журнал психофизиологии. 2009. № 73(2). С. 83–87.
2. Каганкевич Е.В. Характеристика творческого мышления студентов в процессе профессионального самоопределения: дис. … канд. психол. наук: 19.00.03. Ярославль, 2008. 170 с.
3. Приходченко Е.И., Бойко Н.И. Индивидуальная образовательная траектория как способ развития самостоятельной учебной деятельности студента // Вестник Донецкого педагогического института. 2018. №1. С. 66–78.
4. Симонов П.В. Лекции о работе головного мозга. М.: Издательство ИП РАН, 1998. 98 с.
5. Тест «Многозначные слова», авт. Т.В. Огородова, М.М. Кашапов. Режим доступа: http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/109-psychodiagnostics-cognitive-characteristics-of-children/2698-2018-08-30-07-32-43 (дата обращения: 17.09.2023).

6. Цагарелли Ю.А. Системная диагностика человека и развитие психических функций. Казань: МНПО «Акцептор», 2009. 413 с.

Об авторах:

ПОПКОВА Татьяна Алексеевна – кандидат психологических наук, зав. лабораторией социально-психологических исследований АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (Москва, Ленинский проспект, д. 8, стр. 16), e-mail: petta1@yandex.ru.

СУЛИМИНА Оксана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологических и гуманитарных наук АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (Москва, Ленинский проспект, д. 8, стр. 16), e-mail: sulimina_oxana@mail.ru

ТРАВИНА Светлана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170000, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: travina.SA@tversu.ru

DIAGNOSTICS OF PERSONAL AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF A UNIVERSITY STUDENT AS A CONDITION FOR BUILDING HIS INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY

T.A. Popkova[1], O.V. Sulimina[1], S.A. Travina[2]

[1]Moscow University of Humanities and Economics, Moscow
[2]Tver State University, Tver

The article proposes the author's approach to studying the personal and psychophysiological characteristics of a student as a tool for constructing an individual educational trajectory for a student at a humanities and economics university. An interpretation of statistically significant relationships between the stated parameters is given, on the basis of which recommendations are presented for optimizing the structure of the educational process of students.
Keywords: *personal and psychophysiological characteristics of a student, individual educational trajectory, diagnostics of a student's personality.*

Принято в редакцию: 07.11.2023 г.
Подписано в печать: 29.11.2023 г.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.12: 159.9
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.101

ИДЕАЛ УЧИТЕЛЯ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Т.А. Голубева, С.Ю. Щербакова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Посредством анкетирования обучающихся бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» сформированы выявлены личностные и профессиональные качества, отражающие представления студентов об идеале учителя: любовь к детям, гуманность, справедливость, ответственность, терпеливость, общительность, строгость, чувство юмора, широкий кругозор, эмоциональная выдержанность, воспитанность.

Ключевые слова: *идеал, идеал учителя, личностные и профессиональные качества учителя.*

В современной образовательной организации любого типа и любого уровня учитель, педагог является центральной фигурой целостной педагогической системы, так как именно он, как наставник, воспитатель и организатор учебно-воспитательного процесса, отвечает за результаты учебно-познавательной деятельности обучающихся и воспитанников.

Исключительная роль педагога в процессе обучения и воспитания в течение многих десятилетий является предметом научного исследования и внимания ученых, педагогов, родителей, самих обучающихся. Ведь именно от усилий учителя, его старания и ответственного отношения зависит будущее страны, культурно-ценностное и нравственное развитие общества в целом. Поиск новых ресурсов решения проблем образования, воспитания и развития обучающихся, в том числе, будущих педагогов, заставляет обратиться к истории русской педагогической мысли, чтобы найти в ней ответы на вызовы современности.

В настоящее время актуализируется изучение теории и опыта отечественной педагогической науки, так как современность порождает вопрос о том, как подготовить учителя к решению нравственных вопросов воспитания детей в цифровой образовательной среде.

Именно поэтому современные ученые столь значимым считают изучение такого понятия, как «идеал учителя», который «формируется под воздействием требований общества и соотносится с

© Голубева Т.А.,
Щербакова С.Ю., 2023

индивидуальными потребностями личности, развивающейся системой ее ценностей и знаний, уровня культуры, может стать для действующих и будущих учителей целью самосовершенствования» [1, с. 43], а его наличие у действующего учителя является одним из важнейших условий профессионального развития.

Понятие «идеал учителя» рассматривается и как «мысленная конструкция, создаваемая ученым, исследующим педагогическую реальность с целью выявления уникальных воззрений, сторон творчества, типовых черт, значимых для понимания и раскрытия представлений специалистов, мыслителей, выдающихся педагогов о неповторимой миссии учителя; его профессиональной, личностной и коммуникационной поведенческой стратегии; аксиологической составляющей его деятельности; о мировоззренческой и нравственной основе его жизни» [2, с. 82].

Неслучайно К.Д. Ушинский считал воспитание нравственности основной задачей воспитания молодого поколения, причем, задачей более важной, чем просто «наполнение головы знаниями» [7, с. 255]. В процессе воспитания нравственности, по мнению выдающегося отечественного педагога, в человеке необходимо развивать такие качества, как дисциплинированность, гуманность, честность, трудолюбие, чувство собственного достоинства и скромность.

В связи с этим уже на этапе профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования чрезвычайно актуальной является проблема формирования таких профессионально значимых качеств личности учителя, которые могут обеспечить формирование подобных качеств у воспитуемых. К.Д. Ушинский настаивал, что только Личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (уровень – бакалавриат) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование к будущему учителю – выпускнику классического университета, сформулированные в логике компетентностного подхода, определяют необходимый уровень сформированности его личностной и педагогической культуры [8].

Спецификой труда учителя является многогранное сочетание не только профессиональных умений и качеств, но и необходимых личностных качеств, характеризующих учителя как человека, а педагогическая деятельность, содержательно наполненная по своей сути антропологическим содержанием, отражает культурологический аспект, в соответствии с которым основной целью подготовки будущего учителя является формирование субъектной позиции студента к будущей педагогической деятельности, что обеспечивает уравновешенность его личностного и профессионального развития.

Представляется, что в педагогической деятельности гармонизация личной и профессиональной составляющих проявляется наиболее явно и обусловливает целостность личности учителя.

Академик М.В. Остроградский подчеркивал, что «преподаватель должен, прежде всего, любить свою профессию. Каждый как для своего личного счастья, так и для блага других людей должен любить свою профессию. Но преподаватель больше, чем кто бы то ни было, должен быть предан своей работе, считать ее целью всех своих усилий» [4, с. 51].

Следует также помнить о ключевой роли педагогических знаний, а также знаний преподаваемого предмета, что обеспечивает, по словам К.Д. Ушинского всестороннюю развитость, увлеченность и четкое понимание цели и задач своей деятельности и «нравственную энергию» учителя. «Мы требуем, чтобы учитель русского языка, учитель истории и т.д. не только вбивали в голову своим ученикам факты своих наук, но развивали их умственно и нравственно», – писал великий педагог [5, с. 452].

К.Д. Ушинский утверждал, что интерес, стремление к познанию у обучающихся учитель формирует своим личным примером, показывая непрерывное самосовершенствование и самообразование.

Коллективом ученых Тверского государственного университета, в русле культурно-антропологической концепции идеала учителя (И.Д. Лельчицкий, 2004), разработана «Культуро-антропологическая модель профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете» (2010), которая призвана обеспечивать возможности для совершенствования результатов образовательного процесса в вузе посредством интеграции теоретического и практического компонентов, достигаемой на основе реализации интегративного подхода в формировании универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Разработанная в контексте культурно-антропологической идеи модель профессионально-личностного становления преподавателя включает в себя следующие значимые, по мнению авторов, компоненты:

– инвариантный элемент, отражающий изменения содержания подготовки будущего учителя в соответствии с основными положениями культурно-антропологической концепции;

– качественно преобразованные и модернизированные учебные программы, нацеленные содержательно на личностно-профессиональное развитие будущего педагога;

– использование современных, инновационных, в том числе, информационных педагогических технологий;

– применение активных способов организации учебно-воспитательного процесса с целью обеспечения его культурно-

антропологической направленности, например, проектная деятельность, моделирование, тренинги, игровые технологии и др.;

– разработка современного учебно-методического обеспечения образовательного процесса в соответствии с требуемыми в рамках социального заказа профессиональными педагогическими компетенциями;

– наличие условий для обеспечения качества образовательного процесса посредством использования современных технологий мониторинговой деятельности;

– интеграция результатов научных исследований и образовательной практики;

– формирование у обучающихся пула профессиональных и универсальных компетенций, гарантирующих их конкурентоспособность на рынке образовательных услуг [3, с. 124–126].

Раскрывая сущность идеального конструкта в педагогике, И.Д. Лельчицкий акцентирует внимание на том, что он уникальным образом соединяет в себе *настоящее, прошлое и будущее*. Смысловое ядро идеального конструкта всегда неразрывно связано с идеей совершенства. Это позволяет идеал учителя трактовать как перманентно *развивающуюся динамичную систему*, не лишенную присущим этому развитию противоречий различного генеза.

В контексте обозначенного концепта о миссии учителя в 2023 году выполнено исследование, предполагавшее следующие акценты.

Во-первых, выявление системы качеств идеала учителя с точки зрения будущих учителей – современных студентов, обучающихся по программе бакалавриата «Педагогическое образование» профилей «Начальное образование» и «Изобразительное искусство».

Во-вторых, проведение сравнительного анализа результатов ранее проведенного и настоящего исследования с целью определения общего и особенного в представлениях студентов разных поколений об идеале учителя.

В-третьих, формирование у будущих учителей уже в студенческие годы ценностного отношения к своему личностному и профессиональному развитию. Это, по мнению авторов, способствует переосмыслению места и роли знания в общей структуре целей и ценностей образования; влечет формирование у студентов ценностного отношения к непрерывности процесса образования. Следует согласиться с высказыванием академика М.В. Остроградского, что «ошибочно полагать, что образование человека прекращается с уходом его из школы или с овладением им специальностью. Образование прекращается только вместе с прекращением жизни» [4, с. 41].

Формой исследования был опрос, нацеленный на выявление представлений современного студенчества об идеале учителя. В опросе приняли участие студенты 1-4 курсов направления подготовки «Педагогическое образование» в количестве 100 человек, а именно: 22

студента первого курса, 36 второкурсников, 34 человека – это студенты третьего курса и 8 четверокурсников. Привлечение студентов всех курсов обучения от 1-го курса, недавних школьников, до студентов 4-го курса, заканчивающих обучение, позволило *выявить трансформацию их представлений* об идеале учителя в целом, во-первых, при изучении ими психолого-педагогических и методических дисциплин, во-вторых, в результате наблюдений за преподавателями и выделения тех или иных качеств, которые, по их мнению, должны быть присущи идеалу учителя. Важно было *выяснить, на кого они равняются, каков их идеал учителя*, с какими представлениями об идеале учителя они вольются в педагогическое сообщество, заменив учителей старшего поколения.

Объективность и достоверность информации обеспечивалась анонимностью проведенного опроса.

Студентам предлагалось выписать значимые в приоритетном порядке, с их точки зрения, личностные и профессиональные качества, определяющие «идеал учителя».

По результатам анкетирования определился перечень личностных качеств педагога, включающий: гуманность, справедливость, терпеливость, ответственность, общительность, широкий кругозор, чувство юмора, чуткость, эмоциональная выдержанность, воспитанность, аккуратность, любовь к детям, строгость, доброжелательность, трудолюбие.

Обработка полученных результатов и их педагогическая интерпретация позволили утверждать, что указанные студентами личностные качества образа «идеал учителя» в целом идентичны совокупности личностных качеств учителя, выделенных в системе педагогических компетенций.

Первые три места в общей иерархии личностных качеств учителя, соответствующего образу «идеал» при обработке всех 100 ответов занимают «*любовь к детям*», «*гуманность*», «*справедливость*». Для наглядности результаты представлены ниже на гистограмме (рис. 2), где ясно обозначена вся иерархия личностных качеств, причем места располагаются от нижнего к верхнему.

На первое место 29 человек из 100 опрошенных поставили *любовь к детям*. Такое качество учителя как *гуманность* приоритетно выделили 24 респондента.

Второе и третье места делят *ответственность* и *справедливость*: так ответили 20 и 18 студентов соответственно.

*Качество доброжелательност*ь 13 человек из 100 поставили на 8-е место. *Терпеливость* и *общительност*ь попали на 9-е и 10-е места соответственно с одинаковым количеством голосов 14.

Последнее 15-е место занимают *строгость и чувство юмора* – по 38 человек.

Такие качества, как *широкий кругозор*, *эмоциональная выдержанность*, *воспитанность* имеют широкий разброс по занимаемым местам.

Качеству *широкий кругозор* отвели места 2, 5 и 7-е одинаковое количество человек – по 13 голосов на каждое место, и это наибольшее значение. За 3, 4, 9 и 11-е места для качества *эмоциональная выдержанность* проголосовали по 10 человек. По 14 человек выступили за 4-е и 7-е места для качества *воспитанность*. Таким образом, присвоить то или иное место этим качествам не представляется возможны простым нахождением моды, так как она неоднозначна в каждом из перечисленных случаев. Поэтому наилучшей характеристикой следует признать медиану.

Рис. 1. Иерархия личностных качеств учителя

Вычислив медианное значение присвоенных в ходе опроса мест, можно уточнить их положение. Например, медианным значением качества *широкий кругозор* является число 6,5, следовательно, 50 человек поставили это качество на одно из мест, ниже 7-го, и 50 человек поместили его на место выше 7-го. Поэтому для качества *широкий кругозор* можно указать 6-е или 7-е место. Аналогичные вычисления позволяют присвоить качеству *эмоциональная выдержанность* 7-е или 8-е место. Качество *аккуратность* по 17 человек поставили на 12, 13 и 14-е место. Однако медианное значение этого качества диктует 13-е место.

Следует акцентировать, что такие качества как «*широкий кругозор*», «*чувство юмора*» и «*эмоциональная выдержанность*» заняли более высокие позиции у студентов 4 курса, уже прошедших

педагогическую практику и получивших первый опыт педагогической деятельности.

Таким образом, студенты, указывая вышеперечисленные личностные качества, которые, по их мнению, должны быть присущи образу идеального учителя, подтверждают инвариантность, вневременность следующих его характеристик. Непременными требованиями студентов к образу «идеал учителя» являются требования высокой нравственности, способности к коммуникации и умения работать в команде, сотрудничества с другими индивидами на основе признания и взаимоуважения других культур и их традиций. Особое значение было придано осознанию учителем своей ответственности за судьбу нынешнего и последующих поколений.

Осознавая, что на каждом временном отрезке технологического развития требования к профессиональным качествам, которыми с необходимостью должен обладать учитель, меняются. Так цифровая трансформация образования, разработка универсальных дидактических средств ведут к формализации и диктуют алгоритмизацию педагогической деятельности. Признавая взаимообусловленность направленности личности и направленности ее профессиональной деятельности, вторую часть опроса мы посвятили выявлению приоритетно значимых профессиональных качеств, которые должны присутствовать в представлениях современных студентов об «идеале учителя».

Среди приоритетно значимых профессиональных качеств «идеала учителя» студенты назвали умение объяснять материал, владение предметом, интерес к предмету, владение грамотной речью, творческий подход, умение развивать способности обучающихся, заинтересованность в результатах своего труда, организаторские способности, владение современными технологиями обучения, повышение квалификации. Присутствие в числе респондентов студентов разных курсов, их недостаточное владение понятийно-терминологическим аппаратом педагогики являются возможной причиной того, что среди названных профессиональных качеств «идеала учителя», как и в проведенном ранее аналогичном опросе (2010), студенты не указывают некоторые необходимые качества как «*педагогическая рефлексия, концептуирование, проблематизация, герменевтические методы»*. Возможно, что для осознания студентами сущности педагогической деятельности, заключающейся в управлении процессом развития обучающегося как «человека культуры», необходимо не только продолжительное время, но и изменение их позиции в обучении, основанной на активизации личностных смыслов.

Возможно, отсутствие опыта использования соответствующей терминологии и понятийного аппарата вызвало у студентов 1-2 курсов определенные трудности, например, при описании этой категории

качеств они путали личностные и профессиональные качества. Необходимая в указанной ситуации соответствующая корректировка полученных в ответах студентов формулировок привела к следующим результатам, представленным ниже на гистограмме (рис. 3).

Последовательность качеств определена местом, которое то или иное качество занимает в иерархии, установленной студентами в ходе проведенного опроса. Следует отметить, что профессиональные качества были распределены более четко, каждое из них заняло вполне конкретное место, и не было необходимости прибегать к вычислению медианных значений.

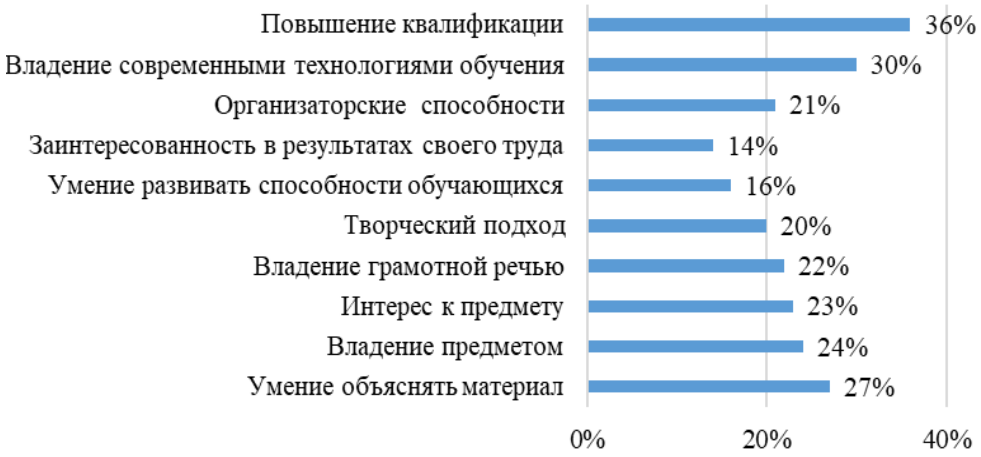


Рис. 2. Иерархия профессиональных качеств учителя

Ответы студентов о профессиональных качествах и их иерархии позволяют составить обобщенный портрет «идеала учителя» как профессионала в представлении современных студентов – будущих учителей.

Самым значимым среди профессиональных качеств идеала учителя большая часть принявших в анкетировании студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», бесспорно назвали «*умение объяснять материал*» (27 респондентов), «*владение предметом*» (24 человека), «*интерес к предмету*» (23 студента) из 100 опрошенных. Эти качества заняли 1, 2 и 3-е места.

Таким образом, для студентов приоритетным критерием профессионально-личностного становления учителя является его предметная и методическая или собственно профессиональная готовность к избранной деятельности. Следует отметить, что характеризуемый критерий отвечает культурно-антропологической концепции идеала учителя, согласуется с позицией К.Д. Ушинского. Великий отечественный педагог был глубоко убежден, что знания и эрудиция являются одними из важнейших профессиональных качеств учителя. При этом Константин Дмитриевич настаивал не только на

глубоком знании учителем преподаваемого предмета, но и на владении им специальными педагогическими знаниями, знакомстве с последними выводами как отечественной педагогической науки, так и трудами зарубежных авторов. По его мнению, «представляя ученикам тот или иной предмет, учитель представляет им самим наблюдать его, высказывать свои наблюдения; представлять, воображать и вспоминать то, что они наблюдали, выводить правильное заключение» [6, с. 235].

Наименее значимыми профессиональными качествами преподавателя выступают *«заинтересованность в результатах своего труда»* (14 человек) и *«умение развивать способности обучающихся»* (16 опрошенных). Этим качествам студенты отвели 7-е и 6-е места соответственно. Тем не менее, отрадно, что студенты отметили эти качества как необходимые в «идеале учителя».

На последнем 10-м месте оказалось стремление к постоянному совершенствованию и *повышению квалификации*, возможно в силу недостаточности проникновения в сущность и понимания значимости данного качества в непосредственной педагогической деятельности.

Возможно, что *владение современными технологиями* опрашиваемые студенты понимали, как умение, присущее всем современным людям, поэтому его ценность не была оценена высоко – только 9-е место.

Полученные результаты опроса подтвердили предположение, что высокий уровень мотивации к педагогической деятельности у студентов целесообразно использовать для целенаправленного воздействия на формирование осознания студентами необходимости овладения знаниями, как основы воплощения соответствующих личностных и профессиональных качеств. Это, по мнению авторов, будет способствовать их профессионально-личностному становлению как будущих учителей.

Тезис, что обозначенное воздействие осуществляется в ходе непрерывной, продолжительной во времени целенаправленной теоретической подготовки и практической деятельности, актуализирует разработку и применение таких структурно-организационных форм подготовки будущего учителя, которые обеспечивают не только углубление в предметную область, но и создают условия для полноценного овладения основами педагогической культуры, самоопределения учителя к личности обучающегося как базовой ценности образовательной деятельности в целом.

Выводы

Студентам 1-2-го курсов было легче и понятнее ранжировать личностные качества, которые они могут непосредственно наблюдать и соотносить со своими представлениями об идеале учителя. Недостаточный уровень их владения понятийно-категориальным

аппаратом на данном этапе образования не позволил им четко обозначить необходимые профессиональные качества. Более адекватное осознание профессиональных качеств «идеала учителя» представлено в ответах студентов 3-4-го курсов.

Близкие по содержанию и характеристикам названные студентами качества были интегрированы в единую группу. Эти группы оказались идентичными группам, выделенным в проведенном ранее опросе, и определили основные характеристики «идеала учителя», а именно:

– «ценностно-педагогическое самоопределение преподавателя, как к процессу образования, так и к результату образования [3, с. 157];

– самоопределение преподавателя как «духовно-нравственной личности, носителя культуры, обладающего потребностью и готовностью к обретению и различению высших духовно-нравственных и культурологических смыслов как оснований своей жизненной стратегии», как установки на сохранение норм человеческого бытия [3, с. 157];

– владение как «предметным содержанием», так и «педагогическими средствами, приоритетно ориентированными на развитие педагогического мышления и деятельности в контексте достижений мировой и отечественной педагогической культуры, на личностное и профессиональное самосовершенствование» [3, с.157].;

– такие личностные качества, как «гуманистическая направленность, эмпатия, толерантность, открытость, готовность к диалогу, устойчивая потребность и способность к пониманию ученика, отношения к нему как значимому – Другому» [3, с.157].

Интерпретация итогов осуществленного в 2023 году опроса студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование»» и соотнесение их с результатами исследования 2010 года позволили декларировать наличие непреходящих по своим ценностным смыслам личностных и профессиональных качеств, присущих конструкту «идеал учителя».

Список литературы

1. Бушуева Т.С., Вяликова Г.С., Плужникова Ю.А. Педагогический идеал как стимулирующий ориентир профессиональной деятельности учителя //Профессионально-личностное становление и развитие специалиста: история и современность: сборник статей. Рязань: ООО «Издательство "Концепция"», 2017. С. 41–48. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30128504_46707742.pdf
2. Лельчицкий И.Д., Лукацкий М.А. «Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект // Педагогика. 2005. № 1. С. 79–85.
3. Лельчицкий И.Д., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Культурно-антропологическая идея профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. 180 с.

4. Остроградский М.В., Блум И. А. Размышления о преподавании. // Михаил Васильевич Остроградский. 1 января 1862 – 1 января 1962: пед. наследие: док. о жизни и деятельности / под ред. И.Б. Погребысского, А.П. Юшкевича. М., 1961. С. 32–52.
5. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // К.Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 2 М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. С. 425–488.
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. В.Я. Струминского. Т.2. Вопросы обучения М.: Учпедгиз, 1954. 735 с.
7. Ушинский К.Д. Воспитание человека: статьи, произведения для детей / сост. и авт. вступ. ст. С.Ф. Егоров. М.: Карапуз, 2000. 255 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020) URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf

Об авторах:

ГОЛУБЕВА Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Golubeva.TA@tversu.ru

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: shchsv@yandex.ru

THE IDEAL OF A TEACHER THROUGH THE EYES OF STUDENTS

T.A. Golubeva, S.Yu. Shcherbakova

Tver State University, Tver

Through a survey of undergraduate students in the field of «Pedagogical Education», personal and professional qualities were identified that reflect students' ideas about the ideal teacher: love for children, humanity, justice, responsibility, patience, sociability, rigor, sense of humor, broad outlook, emotional restraint, good manners.

Keywords: *ideal, teacher's ideal, teacher's personal and professional qualities.*

Принято в редакцию: 07.09.2023 г.
Подписано в печать: 21.11.2023 г.

УДК 37.036.5 6: 372.874
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.112

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ЮНЫХ ХУДОЖНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ

Е.Г. Милюгина[1], А.А. Ефимова[1,2]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
[2]МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова», г. Тверь

Актуализирована проблема определения педагогических технологий и инструментов формирования композиционно-образного мышления юных художников, обеспечивающих в перспективе их ценностно-смысловое самоопределение и творческую самореализацию в сфере изобразительного искусства. Представлен первый этап исследования, направленного на теоретическое обоснование и разработку программы развития композиционно-образного мышления юных художников посредством изобразительной деятельности в условиях дополнительного образования. Предложено рабочее определение и структура понятия *композиционно-образное мышление.* Описана разработанная авторами диагностическая программа и результаты ее апробации. Сформулированы ведущие направления формирования композиционно-образного мышления юных художников для дальнейшей разработки соответствующей программы.

Ключевые слова: *художественное мышление, композиционно-образное мышление, юные художники, дополнительное художественное образование, диагностическая программа, педагогическое планирование.*

Введение. Формирование композиционно-образного мышления позиционируется в Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства и результатам ее освоения (ФГТ) как важное условие обеспечения целостного художественно-эстетического развития юных художников [19]. В связи с актуализацией в ФГТ данной проблемы необходимы соответствующие ее содержанию и масштабу педагогические технологии и инструменты решения. Однако методики, предлагаемые в этой сфере исследователями и педагогами-практиками [14, с. 156; 18, с. 275], ориентированы на освоение обучающимися частных субкомпетенций (основ композиции, умений создавать сюжетные и тематические композиции, навыков ритмической организации изображения и т. п.) и носят по преимуществу прикладной характер. Признавая важность формирования и прикладных субкомпетенций, мы считаем, что развитие композиционно-образного

© Милюгина Е.Г.,
Ефимова А.А., 2023

мышления юных художников необходимо ориентировать прежде всего на художественно-эстетическое и ценностно-смысловое самоопределение личности и ее творческую самореализацию, что и обусловило наше обращение к данной проблеме.

Теоретической проблемой настоящего исследования мы считаем научное описание педагогических стратегий и механизмов формирования художественного мышления творческой личности в органической взаимосвязи ее перцептивной и продуктивной деятельности в сфере искусства. В этом контексте *конкретной задачей* исследования является определение педагогических технологий и инструментов формирования композиционно-образного мышления юных художников, позволяющих обеспечить их ценностно-смысловое самоопределение и творческую самореализацию в сфере изобразительного искусства. *Цель* исследования – теоретически обосновать и разработать программу развития композиционно-образного мышления юных художников посредством изобразительной деятельности в условиях дополнительного образования. В данной статье мы представляем результаты первого этапа исследования: (а) понятийно-терминологическое самоопределение в проблемном поле композиционно-образного мышления юных художников, (б) описание разработанной нами соответствующей диагностической программы и (в) результаты ее апробации в качестве методического обоснования планируемой формирующей программы.

Теоретические основы исследования. Понятийно-терминологический анализ современных педагогических исследований показал, что термин *композиционно-образное мышление* (см., напр.: В.А. Бачинин [2, с. 258]) соседствует с терминами *творческое мышление* (М.М. Кашапов [10, с. 42, 132]), *художественное мышление* (В.В. Канащенкова, А.И. Абрамов и др. [7, с. 144; 20, с. 220–222]), *образное мышление* (Д.Е. Скворцов [17, с. 205]), *художественно-образное мышление* (В.Ю. Борисов, И.С. Якиманская [3, с. 178; 4, с. 5–6]), *композиционное мышление* (Л.А. Батаева, В.С. Кузин, Л.И. Панкратова [1, с. 131; 12, с. 162–163; 13, с. 8]) и т. п., которые нередко употребляются как синонимы или подменяют друг друга по смыслу.

В результате анализа проблемного поля данных работ мы сформулировали рабочее определение ключевого понятия нашего исследования следующим образом: *композиционно-образное мышление* – это интегративный вид художественного мышления личности, основанный на ее способности гибко оперировать законами и правилами композиционной организации образного пространства (включая пространство повседневности) с учетом его возможностей и ограничений в процессе перцептивной и продуктивной творческой деятельности, которая (способность) обеспечивает ее (личности) ценностно-смысловое

самоопределение и креативную самореализацию в сфере искусства и дизайна повседневности.

Для определения *компонентов и индикаторов композиционно-образного мышления юных художников* мы систематизировали предложения исследователей, методистов и педагогов-практиков с применением компетентностного подхода [6] и выделили в актуализированном понятии когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты.

Когнитивный компонент композиционно-образного мышления мы связываем с поиском юными художниками композиционного решения, который предполагает интеграцию теоретических знаний и практических навыков в сфере изобразительной деятельности, сформированных на занятиях живописью и рисунком. Сформированный когнитивный компонент подразумевает, что юные художники владеют навыками «построения колорита, передачи тональных отношений, пропорций, явлений перспективы», которые «составляют группу "изобразительно-информативных" элементов художественной формы и служат воплощению конструктивной идеи композиции, а значит, созданию художественного образа» (Т.А. Канунникова [8, с. 169]).

Эмоциональный компонент композиционно-образного мышления мы связываем с концептом вовлеченности юных художников в творческую деятельность [16]. Сформированный эмоциональный компонент подразумевает, что юные художники мотивированы на художественно-творческий процесс, осознанно и самостоятельно интерпретируют пластическую организацию изобразительного материала в своем художественном произведении на основе освоенных закономерностей, обладают творческой мотивацией к использованию разнообразных материалов и техник работы.

Деятельностный компонент отражает практическую художественно-творческую деятельность юных художников. Сформированный деятельностный компонент подразумевает, что юные художники обладают способностью к оригинальному решению и воплощению композиционной темы, используя изобразительно-выразительные возможности художественных материалов и техник (Т.А. Канунникова [9, с. 158–159]), а также приобретенные на уроках живописи композиционные и ассоциативно-образные навыки: навыки соблюдения гармонично найденных пропорций, передачи формы и объема предметов, единства и взаимосвязи деталей изображения, размещения цветовых пятен и оттенков для поддержания композиционной целостности работы (В.А. Клетнова [11, с. 131–132]).

Компоненты и индикаторы композиционно-образного мышления юных художников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты и индикаторы композиционно-образного мышления юных художников

№	Название компонента	Индикаторы данного компонента
1	Когнитивный	1.1. Знает теоретические основы создания художественного образа; 1.2. Знает законы композиции и умеет предлагать и анализировать варианты композиционного решения
2	Эмоциональный	2.1. Проявляет желание конструировать композиционное решение образа; 2.2. Проявляет интерес к выбору материалов и техник работы, соответствующих композиционно-образному замыслу
3	Деятельностный	3.1. Владеет умениями и навыками воплощения замысла в художественном образе; 3.2. Владеет умениями и навыками оригинального решения композиционной задачи

Результаты исследования. Для определения основных направлений работы по формированию композиционно-образного мышления юных художников и обеспечения ее планирования мы провели диагностику текущего уровня сформированности компонентов композиционно-образного мышления обучающихся МБУ ДО «Художественная школа имени В.А. Серова» (2-й рисовальный класс, 21 обучающийся в возрасте 12–14 лет). Диагностическая программа, разработанная нами на основе методик Т.А. Канунниковой и Д.А. Рудого [8; 15], основана на интегративном подходе, который реализуется (а) в системной актуализации знаний и умений юных художников по дисциплинам «Живопись», «Рисунок», «Станковая композиция» [5] и (б) в ориентации каждого задания на комплексную перекрестную проверку сформированности разных компонентов и индикаторов композиционно-образного мышления, что позволяет получить более точные данные и сделать по результатам диагностики более глубокие выводы об уровне его сформированности у каждого испытуемого и соответствующих проблемах.

Опишем эти диагностические задания подробнее.

Задание 1. Линейно-конструктивное построение гипсовых геометрических фигур (шар, цилиндр, куб) и светотеневой штрих. Обучающему предлагается использовать лист бумаги А4, карандаши разной мягкости, ластик. Необходимо выбрать оптимальное расположение листа и композицию для будущего изображения и выполнить линейно-конструктивное построение объектов с натуры с учетом пропорций (собственных и по отношению друг к другу) и

светотеневого отображения объема гипсовых фигур. Задание предполагает актуализацию теоретических знаний по предмету «Рисунок». На выполнение упражнения отводится 30 минут.

Задание 2. Живописный этюд с натуры: натюрморт из трех разных по материалу предметов (стекло, керамика, фрукт / овощ) с яркой доминантой на переднем плане. Обучающему предлагается использовать лист бумаги А4, карандаш, ластик, гуашь (или акварель), воду, кисти, палитру. Необходимо выбрать оптимальное расположение листа и композицию для будущего изображения и выполнить построение с натуры живописного решения натюрморта с учетом пропорций объектов (собственных и по отношению друг к другу), теоретических знаний о цветовых пятнах, нанесении живописных мазков с целью подчеркивания формы, светотеневых особенностях живописного отображения и т.д. Задание предполагает актуализацию теоретических и практических навыков по предмету «Живопись». На выполнение упражнения отводится 30 минут.

Задание 3. Фантастический пейзаж (фантастический мир). Обучающимся предлагается лист бумаги А4 с размеченным рабочим полем, на котором необходимо, согласно основным правилам построения композиции, изобразить несуществующую планету с ее обитателями. Задание предполагает актуализацию знаний по предмету «Станковая композиция». После завершения задания обучающимся предлагается описать замысел своей работы и выбранные приемы / техники письменно. На выполнение упражнения отводится 30 минут.

Задание 4. Эмоциональные образы и состояния. Учащимся предлагается диагностическая карта формата А4 с определенной схемой. В схеме по горизонтали представлены такие виды эмоционального состояния, как грусть, радость, лень; по вертикали – образы собаки, кошки, дерева, на основе которых учащимся необходимо передать состояния грусти, радости, лени и др. На выполнение упражнения отводится 20 минут.

Данная диагностика позволяет проверить уровень сформированности теоретических знаний и практических умений испытуемых по основным изучаемым предметам, выявить уровень оригинальности и образности их мышления и определить вектор развития композиционно-образного мышления как для диагностируемой группы в целом, так и индивидуально для каждого испытуемого. Полученные результаты фиксируются в индивидуальных картах обучающихся согласно разработанным нами критериям оценивания каждого задания.

Критерии оценивания когнитивного компонента

1. Понимание оптимальности композиционного решения натюрморта в пространстве листа (задания 1, 2): рисунок выходит за

края листа, полностью нарушен композиционный строй (нулевой уровень); изображение смещено относительно центра листа, изображенные объекты непропорциональны пространству листа, что нарушает композиционный строй (низкий уровень); выбрано оптимальное расположение объектов относительно центра листа, но они непропорциональны его пространству, в композиции имеется смещение (средний уровень); выбран выразительный ракурс и оптимальное размещение рисунка на листе (высокий уровень).

2. *Знание основ линейно-конструктивного рисунка (задание 1):* построение плоскогранных тел и тел вращения не выполнено или упрощено (нулевой уровень); испытуемый продемонстрировал знания о симметричном построении объектов, построении эллипсов (низкий уровень); верно передал эллипсы окружностей относительно оси вращения, симметрично простроил объекты от оси симметрии, отобразил плоскости куба (средний уровень); выполнил линейно-конструктивное построение предметов в соответствии с их пропорциями относительно друг друга (высокий уровень).

3. *Знание правил создания целостного образа и использования тона и колорита для оптимального его раскрытия (задания 2, 3):* колорит и тональность не создают целостного образа (нулевой уровень); пространство недостаточно структурировано с помощью световоздушной перспективы, для передачи переднего плана использованы тоновые и цветовые контрасты (низкий уровень); отчетливо выражены три пространственных плана с помощью тоновой и цветовой характеристики (средний уровень); наблюдается распределение тепло-холодности цвета по степени удаления от зрителя (высокий уровень).

4. *Умение анализировать композиционные и образные решения (задание 3):* испытуемый не смог объяснить свой рисунок (нулевой уровень); обозначил основной замысел работы (низкий уровень); описал сюжет и образы готовой работы (средний уровень); обосновал композиционные решения по поддержанию образности композиции (высокий уровень).

Критерии оценивания эмоционального компонента

1. *Отношение к учебно-творческому процессу, стремление успешно выполнять все требования, проявление интереса к изучению теории и практики изобразительного творчества (задания 1, 2, 3):* испытуемый не успел закончить ни одно задание из перечисленных (нулевой уровень); закончив одно задание, оставил недоработанными остальные (низкий уровень); справился с заданиями, допустив недоработки (средний уровень); успешно справился со всеми творческими заданиями за выделенное время (высокий уровень).

2. Оригинальность замысла и разработки собственной идеи (задание 3): испытуемый показал крайне низкую разработанность идеи (нулевой уровень); в целом смог спроектировать и воплотить свою идею, пояснив ее несколькими деталями (низкий уровень); выполнил завершенную композицию с разнообразными деталями и необычными элементами (средний уровень); убедительно раскрыл замысел с помощью оригинальных элементов и цветовых сочетаний (высокий уровень).

3. Проявление желания конструировать образ (задание 4): испытуемый не справился с заданием (нулевой уровень); справился с несколькими образами (1–4) из предложенных (низкий уровень); справился с большей частью образов (5–8) из предложенных (средний уровень); смог передать все образы задания (высокий уровень).

4. Сознательная и творческая мотивация на использование разнообразных материалов и техник работы (задание 3, 4): испытуемый работает в одной технике (нулевой уровень); использует преимущественно одну технику (низкий уровень); комбинирует техники живописные или графические (средний уровень); использует разные (более трех) техники и материалы, проявляет инициативу в совмещении разных техник и материалов (высокий уровень).

Критерии оценивания деятельностного компонента

1. Владение навыками светотеневой моделировки и передачи пространства в графическом рисунке (задание 1): объем пространства не передан (нулевой уровень); испытуемый демонстрирует поверхностные навыки передачи пространства, штриховки, выделения композиционного центра (низкий уровень); сформированные навыки передачи пространства, выделения композиционного центра и переднего плана при помощи штриха и тона с незначительными ошибками (средний уровень); уверенное владение навыками передачи пространства, расстояния между предметами при помощи выделения ближних граней и смягчения дальних (высокий уровень).

2. Владение навыками передачи объема в живописи (задание 2): форма и объем предметов не передаются при помощи мазка (нулевой уровень); испытуемый передает форму и объем при помощи живописного мазка, меняет оттенок в соответствии с освещением (низкий уровень уровень); соблюдает сочетание холодного (освещения) и теплого (тень) в предмете, передает рефлексы (средний уровень); уверенно владеет навыками передачи живописной растяжки в тени, выполняет моделировку предметов при помощи светотени (высокий уровень).

3. Владение общей графической культурой: четкость прямых и овальных линий, аккуратность, техника штриха, ориентированная на создание образности композиции (задание 1): испытуемый

демонстрирует недостаточный уровень сформированности графической культуры, низкое владение техникой штриха (нулевой уровень); показывает владение техникой штриха при отсутствии четкости прямых линий и техники аккуратности (низкий уровень); демонстрирует четкость линий и четкость владения штрихом при негрубых погрешностях (средний уровень); показывает достаточный уровень сформированности общей графической культуры (высокий уровень).

4. Умение передать эмоциональное состояние образов (задание 4): испытуемый не смог передать эмоциональное состояние образов (нулевой уровень); передал эмоциональное состояние мимическим способом (низкий уровень); передал эмоциональное состояние при помощи сюжетного изображения (средний уровень); передал эмоциональное состояние при помощи композиции и разнообразия форм (высокий уровень).

Результаты входной диагностики. Количественные результаты проведенной по данной программе входной диагностики уровня развития композиционно-образного мышления (КОМ) юных художников представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты входной диагностики уровня развития композиционно-образного мышления (КОМ) юных художников

Уровни	Компоненты композиционно-образного мышления			
	Когнитивный	Эмоциональный	Деятельностный	Общий уровень развития КОМ
Высокий	не выявлен	9,5 %	9,5 %	4,7 %
Средний	42,8 %	38,2 %	38,2 %	33,3 %
Низкий	47,7 %	52,3 %	42,8 %	62 %
Недостаточный	9,5 %	не выявлен	9,5 %	не выявлен

Проанализируем качественные результаты проведенной диагностики по выделенным выше компонентам композиционно-образного мышления. *Когнитивный компонент*: около 50 % испытуемых продемонстрировали достаточный уровень знаний теоретических основ композиции и готовность применять их в творческой деятельности; остальные пользуются законами композиции на интуитивном уровне; бóльшая часть испытуемых показала слабое владение колоритом для раскрытия образа. *Эмоциональный компонент*: в целом испытуемые проявили мотивацию к композиционному конструированию образов, однако недостаток знаний не позволил им воплотить свой замысел и использовать изобразительно-выразительные возможности разных материалов и техник работы. *Деятельностный компонент*: испытуемые продемонстрировали в целом сформированное умение воплощать мысль в образах, передавать эмоциональное состояние при помощи сюжета,

цвета, композиции и разнообразия форм; однако практические навыки создания графического и живописного изображения сформированы на низком уровне.

Выводы. По результатам описанных выше теоретических и эмпирических исследований мы разработали набор целесообразных методологических стратегий, инструментов и решений поставленной проблемы. Как показала диагностика, причиной зафиксированного у половины группы низкого и недостаточного уровней сформированности композиционно-образного мышления является неравномерное развитие показателей когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов. Поэтому мы на начальном этапе реализации программы считаем принципиально важным выравнивание этого дисбаланса с помощью интегративного подхода. Такая внутренняя интеграция позволит продуктивно использовать эстетическую и творческую мотивацию юных художников для системного освоения знаний и умений по теории и практике изобразительного творчества (когнитивный компонент) и решить проблемы их художественной самореализации в учебно-творческом процессе (деятельностный компонент). Для дальнейшего устойчивого системного развития композиционно-образного мышления юных художников необходимо разработать и внедрить комплексную технологию, основанную на межпредметной интеграции элементов дисциплин «Живопись», «Рисунок» и «Станковая композиция». Это будет способствовать системному формированию гибких искусствоведческих, художественно-исполнительских и эстетических компетенций (в рамках программы в соответствии с возрастными возможностями обучающихся). Наконец, сформированная в этих условиях способность гибко оперировать законами и правилами композиционной организации образного пространства (включая пространство повседневности) с учетом его возможностей и ограничений в процессе перцептивной и продуктивной творческой деятельности станет основой ценностно-смыслового самоопределения и креативной самореализации юных художников в сфере искусства и дизайна повседневности, что мы считаем стратегически важным в нашей педагогической деятельности.

Список литературы

1. Батаева Л.А. Критерии оценки развития композиционного мышления учащихся художественной школы в процессе освоения искусства силуэта // Наука и школа. 2014. № 1. С. 129–132.
2. Бачинин В.А. Эстетика: энциклопедический словарь. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2005. 285 с.
3. Борисов В.Ю. Развитие художественно-образного мышления школьников 4–5 классов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 125. С. 176–189.

4. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / [И.С. Якиманская, В.С. Столетнев, И.Я. Каплунович и др.]; под ред. И.С. Якиманской. М.: Педагогика, 1989. 221 [2] с.: ил.
5. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Изобразительное искусство. 1–4 Рисовальный класс» / МБУ ДОД «Художественная школа имени Валентина Александровича Серова»; утверждено приказом № 114-у от 30.08.2022. Тверь, 2022. 16 с. URL: https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/gwnknwcuuvel/file/tXCqtdTV.pdf?preview=1 (дата обращения 14.11.22)
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 42 с.
7. Канащенкова В.В. Подходы к исследованию феномена «художественное мышление» // Вектор науки ТГУ. 2011. № 3(6). С. 143–146.
8. Канунникова Т.А. Диагностика уровня развития композиционно-образного мышления подростков // Наука и школа. 2015. № 6. С. 168–176.
9. Канунникова Т.А. Композиционный поиск с использованием различных художественных материалов как метод развития художественно-образного мышления подростков // Преподаватель XXI век. 2015. № 4. С. 153–163.
10. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала: монография. М.: ПЕР СЭ, 2006. 688 с.
11. Клетнова В.А. Критерии для оценки сформированности живописного восприятия у учащихся ДХШ и ДШИ на уроках живописи // Символ науки. 2016. № 4. С. 129–133.
12. Кузин В.С. Психология. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Агар, 1997. 303,[1] с.
13. Панкратова Л.И. Формирование композиционного мышления студентов факультета педагогики и методики начального образования вуза на занятиях изобразительным искусством: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1998. 26 с.
14. Пучков А.С., Триселев А.В. Методика работы над натюрмортом. М.: Просвещение, 1982. 156 с.: ил.
15. Рудой Д.А. Определение уровня развития художественно-образного мышления учащихся детской художественной школы в изобразительной деятельности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 1 (21). С. 1–6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-urovnya-razvitiya-hudozhestvenno-obraznogo-myshleniya-uchaschihsya-detskoy-hudozhestvennoy-shkoly-v-izobrazitelnoy (дата обращения: 03.12.2023).
16. Сериков В.В. Эстетический потенциал образовательного процесса как условие формирования творческого опыта учащихся // Педагогическое искусство. 2017. № 2. С. 62–67.
17. Скворцов Д.Е. Роль образного мышления в процессах осмысления культуры // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. № 6–1. С. 204–206.
18. Сырова Н.В., Голова К.А., Кузнецова П.В. Комикс как метод развития композиционного мышления у обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №7–1. С. 275–277.
19. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной

общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе (утв. приказом Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156) // Гарант [электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70153526/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/(дата обращения: 20.01.2023).
20. Эстетика: словарь / [Абрамов А.И. и др.; под общ. ред. А.А. Беляева]. М.: Политиздат, 1989. 445 с.

Об авторах:

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

ЕФИМОВА Анастасия Андреевна – преподаватель МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 23), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: vrn111@mail.ru

FORMATION OF YOUNG ARTISTS' COMPOSITIONAL-IMAGINATIVE THINKING BY ADDITIONAL EDUCATION: METHODOLOGY AND DIAGNOSTIC RESULTS

E.G. Milyugina[1], A.A. Efimova[1,2]

[1]Tver State University, Tver
[2]Art School named after V.A. Serov, Tver

The article actualizes the problem of determining pedagogical technologies and tools for the formation of young artists' compositional-imaginative thinking for ensuring their value-semantic self-determination and creative self-realization in the fine arts field. The authors presented the first stage of a study aimed at theoretical justification and development of a program for young artists' compositional-imaginative thinking forming by visual activities in additional education. The authors proposed a working definition of the compositional-imaginative thinking concept, described the developed diagnostic program and the results of its testing. The authors formulated the leading directions for the formation of young artists' compositional-imaginative thinking for the further forming the corresponding program.

***Keywords**: artistic thinking, compositional-imaginative thinking, young artists, additional art education, diagnostic program, pedagogical planning.*

Принято в редакцию: 21.11.2023 г.
Подписано в печать: 05.12.2023г.

УДК 37.036
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.123

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЮНЫХ ХУДОЖНИКОВ: ПРОБЛЕМА ДЕФИНИЦИИ И ДИАГНОСТИКИ

Е.Г. Милюгина[1], А. Иванова[1,2]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
[2]МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова», г. Тверь

Теоретическая проблема исследования состоит в определении научно-педагогических условий формирования эстетической культуры младших школьников посредством изобразительной деятельности в дополнительном образовании. В число данных научно-педагогических условий, согласно гипотезе исследования, входят уточнение ключевых понятий, разработка программы формирования эстетической культуры юных художников и соответствующей диагностической программы. В статье предложены авторские рабочие определения понятий эстетической культуры личности и эстетической культуры младших школьников, определены показатели сформированности эстетической культуры применительно к юным художникам. Описана разработанная авторами диагностическая программа и результаты ее апробации. В соответствии с полученными результатами сформулированы направления формирования эстетической культуры юных художников для дальнейшего педагогического планирования программы.
Ключевые слова: *эстетическая культура личности, младший школьник, дополнительное художественное образование, диагностическая программа, педагогическое планирование.*

Эстетическая культура личности, согласно ценностным ориентирам современного образования в России и мире, выступает залогом эстетической воспитанности человека и всестороннего гармоничного его развития в годы школьного и вузовского обучения и далее в течение всей жизни [3, 14, 25]. Актуализация проблемы эстетической культуры личности в контексте эстетической парадигмы образования, обоснованной еще античными философами и педагогами, сегодня связана не только и не столько с профессиональной подготовкой художников, но шире – с эстетизацией повседневности [21, с. 12], созданием «особого жизненного пространства возвышенной жизни, где человек обнаруживает ресурсы для построения новой идентичности» [8, с. 5]. На создание педагогических условий для построения обучающимися такой идентичности в контексте освоения художественного наследия и творческого саморазвития ориентируют педагогическое сообщество «Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации

© Милюгина Е.Г., Иванова А., 2023

дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства» (ФГТ), где поставлена задача формировать у начинающих художников эстетические взгляды и нравственные установки, воспитывать потребность общения с духовными ценностями мира в контексте уважительного отношения к чужому мнению и чужим художественно-эстетическим взглядам, развивать умение самостоятельно воспринимать и оценивать культурные ценности и проявлять творческую инициативу в художественной деятельности [19]. Сформулированные в ФГТ положения касаются системных результатов эстетического воспитания обучающихся в условиях дополнительного художественного образования, основой же их достижения выступает эстетическая культура личности юных художников.

В этом контексте теоретической проблемой нашего исследования мы считаем определение научно-педагогических условий формирования эстетической культуры младших школьников посредством изобразительной деятельности в дополнительном образовании. В число данных научно-педагогических условий, согласно гипотезе исследования, мы включаем уточнение понятия эстетической культуры личности и его структуры, определение показателей сформированности эстетической культуры применительно к юным художникам – младшим школьникам, занимающимся изобразительной деятельностью в организациях дополнительного образования; разработку программы формирования их эстетической культуры и диагностической программы определения динамики сформированности ее компонентов. Цель исследования связана с теоретическим обоснованием и разработкой программы формирования эстетической культуры младших школьников посредством изобразительной деятельности в условиях дополнительного образования с последующей опытно-экспериментальной проверкой ее результативности. В данной статье мы представляем часть этого исследования – понятийно-терминологический анализ работ по данной теме, терминологическое самоопределение, описание разработанной диагностической программы с результатами ее апробации и определение ключевых направлений дальнейшей работы как основы проектируемой программы.

Для уточнения понятия эстетической культуры личности мы использовали метод понятийно-терминологического анализа. Теоретической базой для формулирования рабочего определения актуализированного понятия выступают современные исследования, в которых отражены представления научно-педагогического сообщества о феномене эстетической культуры личности как части ее духовной культуры. Так, В.В. Свахина рассматривает эстетическую культуру личности как «диалектическое единство эстетического сознания, чувств

и деятельности, которое образуется и проявляется в процессе активного общения с прекрасным» [23, с. 172]; А.А. Куриленко – как «систему психофизиологически и социально-исторически обусловленных способностей и потребностей личности воспринимать, переживать, оценивать и преобразовывать явления действительности и искусства ‘по законам красоты’, открывающую путь к максимально полному и гармоничному развитию всех сущностных сил человека» [14, с. 88]; Е.В. Баркова – как «интеграцию духовного и чувственного мира человека, которая проецируется на отношение к природе, искусству, повседневной жизни, к другим людям, что составляет многообразную эстетосферу, обладающую специфическими чертами в разных социокультурных контекстах» [3, с. 37] и др.

Систематизировав концепты предложенных исследователями дефиниций, мы сформулировали рабочее определение понятия *эстетическая культура личности,* интерпретируя его в контексте духовной культуры человека и человечества. В своем исследовании под этим термином мы понимаем интегративное личностное образование, представляющее собой сложное единство эстетических знаний, эстетических мотиваций и ценностных ориентаций, которое выступает основой самоопределения человека в социокультурном пространстве и его самореализации в художественно-творческом преобразовании мира «по законам красоты».

Поскольку мы работаем с младшими школьниками, нам необходимо специфицировать сформулированное определение эстетической культуры личности применительно к младшему школьному возрасту. Проанализируем предлагаемые исследователями дефиниции. Так, И.Г. Алмазова видит в эстетической культуре младшего школьника «совокупность духовных и физических качеств личности, проявление которых отражает ее адекватное отношение к действительности через объективное понимание категории прекрасного и преобразование данных характеристик в повседневной жизни и в любом виде деятельности» [2, с. 97]; Н.А. Кузнецова – «качество личности, представленное совокупностью эстетического сознания и эстетической деятельности, позволяющее ребенку осваивать существующие эстетические ценности и создавать прекрасное в собственной деятельности, реализуя свои способности и сущностные силы» [12, с. 12]; Е.С. Белоус – «совокупность качеств личности и свойств индивидуальности, обеспечивающую эстетическое взаимодействие школьника с окружающим миром, а именно – полноценное общение и активное преобразование окружающего мира по законам красоты» [4, с. 7] и др.

При всей содержательной бесспорности приведенных мнений, заметим, что подобный перечень качеств и свойств, сколь бы полным и

точным он ни был, не может заменить научного определения понятия. Поэтому мы, с учетом требований ФГТ и наблюдений данных исследователей, сформулировали рабочее определение понятия *эстетическая культура младшего школьника.* В данном исследовании мы понимаем его как интегративное личностное образование, представляющее собой сложное динамическое (то есть становящееся в процессе развития ребенка) единство эстетических знаний, эстетических интересов и ценностных ориентаций, которое обеспечивает эмоционально-эстетическое и художественно-творческое взаимодействие личности с окружающим миром в условиях его осмысления по законам красоты и преобразования в соответствии с возрастными возможностями, потребностями и идеалами.

Далее для корректной разработки программы нам необходимо проанализировать структуру эстетической культуры и выделить ее компоненты. Обратимся к исследованиям. Так, Л.А. Грицай выделяет в эстетической культуре обучающихся содержательный (эстетические знания, представления, взгляды, убеждения, умения, навыки, переживания, суждения, ценности, творческие способности) и сущностный (творческая эстетическая деятельность людей по созданию прекрасного в жизни) компоненты [7, с. 5]. Е.В. Кошарская основными структурными компонентами эстетической культуры младшего школьника считает эстетическое восприятие, эстетическое чувство, способность давать эстетическую оценку, эстетический вкус, эстетическую потребность, готовность эстетической деятельности, в развитии которых задействованы как внутренние механизмы, обусловленные особенностями личности младшего школьника, так и внешние, активизируемые социокультурной средой [11, с. 5]; А.А. Куриленко – эстетический интерес, эстетическую потребность, эстетические суждения и эстетическую деятельность [14, с. 89].

Обобщив и систематизировав данные мнения исследователей в свете ключевых установок ФГТ, мы выделили следующие *компоненты эстетической культуры младших школьников:* когнитивный (эстетические знания, эстетические взгляды), эмоциональный (эмоциональная отзывчивость, эстетическое восприятие), мотивационно-ценностный (эстетическая мотивация, эстетический интерес, ценностные ориентации) и поведенческий (художественно-эстетическая деятельность, способность к эстетическому суждению).

Для определения *показателей сформированности* каждого выделенного нами компонента эстетической культуры младших школьников рассмотрим эти составляющие более подробно и специфицируем их применительно к юным художникам. Когнитивный компонент эстетической культуры юных художников в нашей системе научно-педагогических координат отражает уровень сформированности

эстетических знаний, то есть основ эстетической грамотности и образованности (Р.А. Куренкова [13]), и *эстетических взглядов,* поведенчески выражающихся в *эстетических суждениях* – «вербализованном отражении оценки произведения искусства, того или иного явления культуры, мнения об эстетическом предмете» (Е.М. Акишина [1, с. 2]). Показателями эмоционального компонента эстетической культуры юных художников является *эмоциональная отзывчивость* на произведения искусства, представляющая собой «личностное комплексное образование, которое включает психологические механизмы эмпатии, социальной перцепции, проекции, идентификации и децентрации; <…> характеристика индивида, предполагающая понимание другого, умение почувствовать его состояние, сопереживать происходящее с ним как собственное, принимать его роль, преобразовывать собственные смыслы» (С.А. Курносова [15, с. 12]), и *эстетическое восприятие,* которое «характеризуется эмоциональным переживанием и является частью процесса познания произведений искусства и действительности» (С.А. Воробьева [6, с. 11]), а также предполагает «включение ребенка в систему интегральных творческих деятельностей» (О.А. Бычихина [5, с. 9]), что позволяет рассматривать его в числе интегративных компонентов эстетической культуры младшего школьника. Основу мотивационно-ценностного компонента эстетической культуры юных художников составляет *эстетическая мотивация,* связанная с эстетическим интересом, потребностью эстетического самовыражения и получением удовольствия от эстетического характера творческой деятельности разной предметной направленности (Г.И. Саранцев [22]) и проявляющаяся в «осознанном, внутренне обусловленном стремлении школьника к максимально простым, упорядоченным, естественным, выразительным и одновременно неожиданным, с точки зрения устоявшейся системы предметных понятий и образов, формам представления материала и связанным с ними способам» предметной деятельности (М.А. Родионов [20]), и *ценностные ориентации* — «относительно устойчивое социально-обусловленное, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности; способ дифференциации человеком объектов по их значимости» (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров [10, с. 382]). Поведенческий компонент эстетической культуры юных художников предполагает реализацию творческого потенциала личности в *художественно-эстетической деятельности* и формирование ее способности к *эстетическому суждению,* которые в совокупности предполагают освоение общекультурных способов эстетико-предметной

творческой деятельности, выражение мыслей (идей) и свободный перенос их в разные содержательные контексты с наделением их культурными и личностными смыслами (И.А. Лыкова [17, с. 131]).

Определенные нами на основе исследований и ФГТ показатели сформированности компонентов эстетической культуры юных художников системно представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели сформированности компонентов эстетической культуры юных художников

№	Название компонента	Показатели сформированности компонента
1	Когнитивный (эстетические знания, эстетические взгляды)	1.1) владеет комплексом первоначальных знаний об искусстве, его видах и жанрах (в пределах программы); 1.2) умеет охарактеризовать произведение искусства с адекватным использованием терминологии (в пределах программы) и аргументацией собственной позиции
2	Эмоциональный (эмоциональная отзывчивость, эстетическое восприятие)	2.1) проявляет эмоциональную отзывчивость на произведения искусства; 2.2) проявляет способность к эстетическому восприятию и эстетической оценке произведения искусства
3	Мотивационно-ценностный (эстетическая мотивация, ценностные ориентации)	3.1) проявляет эстетическую мотивацию учебно-поисковой эстетической деятельности; 3.2) проявляет интерес к освоению эстетических ценностей
4	Поведенческий (художественно-эстетическая деятельность; эстетическое суждение)	4.1) проявляет способность к эстетико-предметной творческой деятельности; 4.2) проявляет способность к аргументированному эстетическому суждению

Поскольку описанные выше компоненты эстетической культуры и специфицированные применительно к юным художникам показатели их сформированности в своей совокупности и взаимосвязи составляют целостное явление эстетической культуры личности обучающихся, мы рассматриваем эту систему дидактических единиц как основу разработки соответствующей программы, планирования педагогического процесса и определения конкретных его направлений с целью реализации стратегии эстетического воспитания обучающихся.

Для определения проблем и стартовых позиций данной педагогической работы мы в соответствии с этими установками разработали диагностическую программу определения уровня сформированности компонентов эстетической культуры юных

художников. Эмпирической базой нашего исследования выступает МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова» (подготовительная группа, 10 обучающихся в возрасте 8–9 лет), где мы и провели процедуру диагностики в октябре 2023 года. Опишем разработанную нами диагностическую программу подробнее.

При разработке диагностической методики определения уровня сформированности когнитивного компонента эстетической культуры юных художников мы опирались на материалы методического сопровождения программ для художественных школ Тверской области [18]. Для проверки уровня сформированности комплекса первоначальных знаний об искусстве, его видах и жанрах (в пределах программы) мы предложили обучающимся тест, включающий вопросы о жанрах изобразительного искусства (пейзаж, портрет, натюрморт), цветоведении (основные и дополнительные цвета цветового круга), плановом и пространственном разделении картины и симметрии в построении композиции. Для выявления уровня сформированности практического умения охарактеризовать произведение искусства с адекватным использованием терминологии (в пределах программы) мы, опираясь на идею Е.М. Торшиловой [24, с. 35], разработали авторскую диагностику «Жанр, композиция, палитра» и предложили учащимся описать три картины (К. Коровин. Розы и фиалки, 1912; Д. Жилинский. Воскресный день, 1973; Г. Гольбейн Младший. Портрет Дирка Берка, 1533) с использованием освоенных к этому времени обучения терминов искусствоведения. Критерии оценки ответов (точное определение жанра живописи; разделение пространственных планов на передний, средний и задний; умение выделить преобладающие цвета и оттенки; умение определить геометрическую фигуру, лежащую в основе композиции картины; умение построить связное описание картины) позволили проверить практическое освоение школьниками включенного в тест теоретического материала.

Диагностику уровня сформированности эмоционального компонента эстетической культуры юных художников, который предполагает проявление эмоциональной отзывчивости на произведения искусства и способность к эстетическому восприятию и эстетической их оценке, мы провели при помощи теста «Портрет» (Е.М. Торшилова [24, с.73]). Стимульным материалом теста были выбраны три графических портрета работы А.Е. Яковлева (Женская голова, 1909; Мужская голова, 1912; Мужской портрет, 1911), отражающие внутренний мир героев, их характер, настроение, состояние. Критерии оценки ответов – точность и адекватность эстетической реакции, умение понять и интерпретировать внутренний и внешний мир героев, умение грамотно вербально передать особенности эмоционально-эстетического восприятие и эстетическую оценку произведения искусства.

Для диагностики уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента эстетической культуры юных художников, который включает проявление эстетической мотивации учебно-поисковой деятельности и интереса к освоению эстетических ценностей, мы использовали адаптированную анкету нравственно–эстетических предпочтений ребенка (И.Р. Луговская [16]).

Диагностика уровня сформированности поведенческого компонента эстетической культуры юных художников проводилась нами по двум показателям. При разработке диагностического задания на определение уровня сформированности первого показателя (проявление способности к эстетико-предметной творческой деятельности) мы обратились к дополнительной общеразвивающей программе «Подготовка детей к обучению в детской художественной школе» [9] и использовали рекомендуемые программой критерии анализа детского рисунка (владение композиционными навыками, основами цветоведения, средствами художественной выразительности; использование формы для создания выразительных образов, художественных материалов для воплощения творческого замысла; умение составить художественное описание). Учащимся было предложено выполнить рисунок на тему «Художник в мастерской», самостоятельно выбрав формат листа, художественные материалы и композиционное решение своей работы. Для определения уровня сформированности второго показателя (способность младших школьников к аргументированному эстетическому суждению, включая умение выделять основные черты художественного стиля, выявлять средства выразительности, которыми пользуется художник, излагать свои мысли о творчестве художника) мы, опираясь на программу художественной школы [9], разработали диагностику «Художественная манера». В качестве стимульного материала школьникам был предъявлен набор из восемнадцати натюрмортов трех художников (К. Петров-Водкин, А. Матисс, И.Э. Грабарь). В качестве примера творческой манеры мы продемонстрировали детям по одной работе каждого художника, назвав соответствующие имена. Далее, опираясь на предложенный образец и анализируя образный строй произведения, выразительные средства и художественную манеру, школьники соотносили репродукции набора с тем или иным автором и аргументировали свой выбор.

Опишем результаты проведенной диагностики. Проверка сформированности когнитивного компонента эстетической культуры юных художников показала, что комплексом первоначальных теоретических знаний об искусстве, его видах и жанрах (в пределах программы) на высоком уровне владеют 10 % обучающихся, на среднем – 60 %, на низком – 30 %; затруднения вызвали вопросы, касающиеся

жанров живописи и дополнительных цветов цветового круга. Диагностическая методика «Жанр, композиция, палитра», призванная выявить умение юных художников использовать теоретические знания в практическом анализе произведений изобразительного искусства, показала примерно такие же результаты (высокий уровень у 20 % обучающихся, средний – у 60 %, низкий – у 20 %). Учащиеся имеют представление о жанрах живописи, знают пространственные планы и колорит, однако нуждаются в подсказках учителя и допускают ошибки при ответе; так, один ученик определил картину К. Коровина «Розы и фиалки» как пейзаж, так как на картине изображены растения, и т.д.

Диагностика сформированности эмоционального компонента эстетической культуры юных художников с помощью методики «Портрет» показала, что 60 % учеников не умеют интерпретировать изображение человека или же используют примитивные характеристики эмоционального состояния (*радостный, злой, обычный характер*); 20 % обратили внимание лишь на внешние характеристики (*огромный нос, усы, взрослый мужчина*); 20 % смогли дать развернутое описание внутреннего и внешнего мира героев (*На картине мы видим портрет молодей девушки, она скорее всего дружелюбная, отважная и милосердная. Мне кажется, она занимается балетом, возможно преподает*…).

Поверка сформированности мотивационно-ценностного компонента эстетической культуры юных художников показала высокий уровень эстетической мотивации и интереса к освоению эстетических ценностей у 50 % учащихся и у 50 % – средний; низкий уровень не выявлен. В целом результаты свидетельствуют о недостаточной определенности в мире эстетических ценностей и недостаточной мотивации к их освоению у половины группы.

Диагностика уровня сформированности поведенческого компонента эстетической культуры юных художников с помощью методики «Художник в мастерской» выявила трудности у 80 % учащихся в построении обучающимися правильной композиции с указанием перспективы и использовании форм для создания выразительных образов, отсутствие опоры на основы цветоведения в живописных работах и неумение использовать правила нанесения штриха и средства выразительности – в графических работах. 20 % учеников показали высокие результаты: их работы отличаются применением светотени, использованием композиционных навыков и знаний о перспективе и форме. Диагностика «Художественная манера», призванная выявить способность младших школьников к аргументированному эстетическому суждению, показала, что никто из обучающихся не смог верно атрибутировать все картины по художественной манере, допуская одну и более ошибок.

Обработка результатов диагностики позволяет нам определить следующие направления работы по формированию эстетической культуры юных художников в качестве ведущих: по когнитивному компоненту – формирование умения применять осваиваемые теоретические знания об искусстве, его видах и жанрах при анализе произведений профессиональных художников и собственных живописных или графических работ; по эмоциональному компоненту — расширение словаря эмотивной лексики в процессе развития эмоциональной отзывчивости на произведения искусства и способности к эстетическому их восприятию и эстетической оценке; по мотивационно-ценностному компоненту – проведение учебно-поисковой эстетической деятельности с целью развития эстетической мотивации и интереса к освоению эстетических ценностей; по поведенческому компоненту – актуализация способности к аргументированному эстетическому суждению в условиях расширения пространства эстетико-предметной творческой деятельности, его когнитивного осмысления и эмоционально-ценностного освоения.

Актуализированные направления работы, наряду со сформулированным определением ключевого понятия исследования, выделенными компонентами и показателями, составляют основу проектируемой нами программы формирования эстетической культуры юных художников в контексте реализации стратегии их эстетического воспитания. Результаты апробации разработанной нами программы мы представим в следующей публикации.

Список литературы

1. Акишина Е.М. Развитие способности к эстетическому суждению у современных старшеклассников // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 2, Т. 6. С. 1–7.
2. Алмазова И.Г. Формирование эстетической культуры младшего школьника средствами коллективной творческой деятельности // Герценовские чтения. Начальное образование. 2014. № 1. С. 95–102.
3. Баркова Е.В. Образование в контексте формирования эстетической культуры общества и личности // Человек и образование. 2012. № 3 (72). С. 37–40.
4. Белоус Е.С. Формирование эстетической культуры младшего школьника: на материале изобразительной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Калининград, 2002. 22 с.
5. Бычихина О.А. Психолого-педагогические условия развития эстетического восприятия младших школьников: автореф. дис. ... канд. псх. наук: 19.00.07. Курск, 2006. 24 с.
6. Воробьева С.А. Педагогические условия формирования эстетических чувств у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Елец, 2004. 23 с.

7. Грицай Л.А. Формирование эстетической культуры учащихся в современных условиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Рязань, 2008. 23 с.
8. Гусельцева М.С. Эстетическая парадигма и трансформации повседневности: методологические аспекты // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 60. С. 1–12. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 25.11.2023).
9. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Подготовка детей к обучению в детской художественной школе». URL: https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/gwnknwcuuvel/file/wW2lm6DR.pdf?preview=1 (дата обращения 25.11.2023).
10. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: МарТ, Ростов н/Д: МарТ, 2005. 448 с.
11. Кошарская Е.В. Формирование эстетической культуры младшего школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2005. 23 с.
12. Кузнецова Н.А. Опора на витагенный опыт в процессе воспитания эстетической культуры младшего школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2005. 24 с.
13. Куренкова Р.А. Эстетика: учебное пособие. М.: Владос-Пресс, 2003. 84 с.
14. Куриленко А.А. Формирование эстетической культуры личности // Актуальные проблемы в России и за рубежом. 2016. № 1 (21). С. 87–91.
15. Курносова С.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников: автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 2013. 42 с.
16. Луговская И.Р. Модифицированная анкета нравственно–эстетических предпочтений ребенка. URL: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=pedportal.net/attachments/001/102/921/1102921.docx?1431817433&a=v (дата обращения 25.11.2023).
17. Лыкова И.А. О сущности и специфике художественно-эстетической деятельности (опыт педагогической реконструкции и моделирования) // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 3 (113). С. 124–131.
18. Методическое сопровождение образовательных программ художественных школ Тверской области. Тверь: Триада, 2020. Ч. III. 142 с.
19. Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства» // Министерство культуры РФ [официальный сайт]. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdenii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения 25.11.2023).
20. Родионов М.А. Актуализация эстетических мотивов учебно-поисковой деятельности школьников в процессе обучения математике // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 5 (2). С. 176–181.

21. Рубцова Е.В. Историчность парадигм искусства и проблема современной художественности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Уральский гос. университет им. А.М. Горького, Екатеринбург, 2004. 23 с.
22. Саранцев Г.И. Эстетическая мотивация в обучении математике. Саранск: Мордов. пед. ин-т, 2003. 136 с.
23. Свахина В.В. Система духовно-нравственных ценностей как один из компонентов эстетической культуры учащихся // Омский научный вестник. 2012. № 2 (186). С. 172–176.
24. Торшилова Е.М. Маршруты эстетического развития современных детей и подростков: теория и диагностика: учебно-методическое пособие. М.: Музыка, 2016. 208 с.
25. Papastephanou, Marianna. Aesthetics, Education, the Critical Autonomous Self, and the Culture Industry // The Journal of Aesthetic Education. 2006. Vol. 40, №. 3. P. 75–91.

Об авторах:

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

ИВАНОВА Александра – преподаватель МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 23), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: aleksandraivanova64941@gmail.com

YOUNG ARTISTS'S AESTHETIC CULTURE: THE PROBLEM OF DEFINITION AND DIAGNOSTICS

E.G. Milyugina[1], A. Ivanova[1,2]

[1]Tver State University, Tver
[2]Art School named after V.A. Serov, Tver

The theoretical problem of the study is to determine the scientific and pedagogical conditions for the junior schoolchildren's aesthetic culture formation by visual activities in additional education. Among these scientific and pedagogical conditions, according to the research hypothesis, the authors included clarification of key concepts, development of a program for the young artists' aesthetic culture formation and a corresponding diagnostic program. The authors formulated working definitions of the concepts of personal aesthetic culture and the junior schoolchildren' aesthetic culture and determined indicators for the young artists' aesthetic culture forming. The authors described the developed diagnostic program and the results of its testing and formulated directions for the young artists' aesthetic culture formation.
***Keywords**: personal aesthetic culture, junior schoolchild, additional art education, diagnostic program, pedagogical planning.*

Принято в редакцию: 20.11.2023 г.
Подписано в печать: 01.12.2023 г.

УДК 372.881.161.1(678)
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.135

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО И КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ТАНЗАНИИ[1]

О.К. Позднякова

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

Предлагается научная трактовка организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Объединенной Республики Танзания как единства образовательных ресурсов и педагогических условий; раскрываются возможности коммуникативного, компетентностного и культурологического подходов в проектировании организационно-методического и кадрового обеспечения процесса обучения русскому языку в Танзании; обосновываются принципы реализации названных подходов.

Ключевые слова: *организационно-методическое и кадровое обеспечение; коммуникативный подход; компетентностный подход; культурологический подход; принципы; русский язык как иностранный; система образования Танзании.*

В последние годы наблюдается значительный рост интереса к русскому языку и русской культуре в странах Африки, что связано с расширением и укреплением связей России и африканских стран в самых различных сферах. Этим определяется запрос на методическую, консультационную, кадровую и иные виды помощи в обучении русскому языку. Российские вузы откликнулись на данный запрос. Так, Самарский государственный социально-педагогический университет разрабатывает модель организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Объединенной Республики Танзания.

В рамках статьи мы остановимся на одном из аспектов данной модели, а именно на научных подходах к проектированию организационно-методического и кадрового обеспечения процесса обучения русскому языку в Танзании.

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073-00036-23-03 от 02 июня 2023.

 © Позднякова О.К., 2023

Под организационно-методическим и кадровым обеспечением образовательной деятельности на русском языке в системе образования Объединенной Республики Танзания мы понимаем совокупность образовательных ресурсов и педагогических условий, обеспечивающих эффективность образовательной деятельности на русском языке в стране как в части повышения уровня преподавания русского языка как иностранного, так и в части содействия росту интереса к русскому языку среди танзанийцев. Образовательные ресурсы и педагогические условия трактуются нами как компоненты предлагаемого организационно-методического и кадрового обеспечения.

К образовательным ресурсам относим 1) комплекс учебно-методических материалов и цифровых ресурсов для использования педагогами, осуществляющими обучение на русском языке детей и взрослых в системе образования Танзании; 2) содержание комплексной программы повышения квалификации для педагогов, реализующих образовательную деятельность на русском языке в системе образования Танзании.

Педагогические условия формулируем следующим образом: 1) использование педагогами, осуществляющими обучение русскому языку, методических рекомендаций по применению комплекса учебно-методических материалов и цифровых ресурсов способствует повышению качества образовательной деятельности на русском языке в системе образования Танзании; 2) овладение педагогами, осуществляющими обучение русскому языку, содержанием комплексной программы повышения квалификации способствует развитию и совершенствованию их профессиональных компетенций в области преподавания русского языка как иностранного.

В качестве подходов к проектированию организационно-методического и кадрового обеспечения процесса обучения русскому языку мы предлагаем коммуникативный, компетентностный и культурологический подходы. Каждый из подходов работает на создание определенного компонента организационно-методического и кадрового обеспечения.

Коммуникативный подход. В основании коммуникативного подхода находится коммуникативный метод, разработанный Е.И. Пассовым. Это прежде всего «метод обучения говорению как виду речевой деятельности и средству общения» [14, с. 41]. Е.И. Пассов обосновывает, что данный метод включает в себя «а) принцип речемыслительной активности, б) принцип индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта, в) принцип функциональности, г) принцип ситуативности, г) принцип новизны» [14, с. 41]. Центральным понятием коммуникативного метода является понятие «коммуникативность». По утверждению Е.И. Пассова, данное понятие

может стать базой для обучения не только говорению, но и другим видам речевой деятельности (аудирование, письмо и др.). Тем самым понятие «коммуникативность» является центральным понятием коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам.

В современных исследованиях, посвященных коммуникативному подходу к преподаванию иностранного языка в целом, а также русского как иностранного, обосновывается, что такой подход связан «с целеполаганием, т.е. формированием коммуникативной компетенции учащихся, и технологией обучения как системой заданий для освоения специально отобранного языкового материала» [5, с. 837]; утверждается, что «внедрение коммуникативного подхода, основанного на развитии коммуникативной компетенции в практику преподавания РКИ позволит решить проблему эффективного обучения языку не через запоминание правил и форм и их отработку в дрилл-упражнениях, а через общение на изучаемом языке» [7, с. 148]. При этом подчеркивается пластичность коммуникативного подхода, благодаря которой могут быть реализованы различные модели занятий, виды упражнений и т.д. при объединяющем их факторе, которым является коммуникативность, имеющая непосредственную связь с коммуникативной компетенцией.

Коммуникативная компетенция в контексте обучения иностранному языку понимается как «способность к выбору и реализации программ речевого общения и поведения на фоне культурного контекста страны изучаемого языка, как умение ориентироваться в различной обстановке, оценивать ситуацию с учетом темы, коммуникативных задач и установок, возникающих у участников общения» [6, с. 5]; как «знание сведений о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникантами, умение организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания» [4, с. 19].

Ученые наполняют коммуникативную компетенцию конкретным содержанием. В частности, Л.В. Сычева в качестве компонентов коммуникативной компетенции иностранных студентов выделяет правильность речи, точность речи, ясность и понятность речи, выразительность речи, лексическое богатство речи, логичность речи, умение эффективно вести деловое общение во всех его вида, способность правильно конструировать тактику речевого поведения в различных ситуациях речевого взаимодействия [17, с. 35].

Формирование коммуникативной компетенции, проявляющейся в способности общаться на русском языке, у танзанийцев, изучающих русский язык, является практической целью обучения их русскому языку как иностранному. Содержание комплекса учебно-методических материалов и цифровых ресурсов для использования педагогами,

осуществляющими обучение на русском языке детей и взрослых в системе образования Танзании, а также содержание комплексной программы повышения квалификации для самих педагогов определяются исходя из обозначенной цели. Тем самым коммуникативный подход рассматривается нами как подход к разработке образовательных ресурсов (компонент организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Танзании), к которым, как было обосновано выше, относятся названные комплекс и программа.

Итак, коммуникативный подход к разработке образовательных ресурсов предполагает опору на конкретные составляющие коммуникативной компетенции обучающегося, изучающего русский язык как иностранный, среди которых правильность речи, точность речи, лексическое богатство речи и т.д.

Сущность коммуникативного подхода заключается в том, что он обеспечивает актуализацию и учет конкретных составляющих коммуникативной компетенции обучающегося, изучающего русский язык как иностранный, при разработке комплекса учебно-методических материалов и содержания программы повышения квалификации.

В качестве принципов реализации коммуникативного подхода к разработке образовательных ресурсов мы выделяем принцип речемыслительной активности, принцип функциональности и принцип новизны. Эти принципы, предложенные Е.И. Пассовым, как определяющие коммуникативный метод обучения иностранному языку, получили свое развитие в совместной работе Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой – методическом пособии для преподавателей русского языка как иностранного, в котором принципы рассматриваются как методические принципы коммуникативного иноязычного образования [15].

Принцип речемыслительной активности направлен на стимулирование обучающихся к решению речемыслительных задач; принцип функциональности предполагает такую организацию грамматического и иного материала, которая приближает его к нуждам общения; принцип новизны заключается в постоянной вариативности языкового материала, что готовит обучающихся к реальным условиям общения.

Опора на данные принципы как принципы реализации коммуникативного подхода позволяет:

1) отбирать при содержательном наполнении как комплекса учебно-методических материалов, так и программы повышения квалификации, коммуникативно ценного речевого материала, то есть адекватного, в той или иной степени, материалу, который используется в предполагаемых сферах реальной коммуникации;

2) опираться при отборе текстов упражнений не на систему языка, а на систему речевых средств, которая функционирует в процессе общении, выделяя речевые единицы, подлежащие усвоению, и отграничивая их от единиц языка;

3) разрабатывать упражнения, при выполнении которых обучающийся вынужден все время обращаться к материалу как бы с новых позиций, используя его для выполнения новых заданий.

Мы останавливаемся именно на этих трех принципах, так как ведем речь о создании комплекса учебно-методических материалов и о разработке содержания программы повышения квалификации, как о деятельности теоретической, то есть конструируется содержательное наполнение комплекса и программы на уровне теории. В то время как принцип индивидуализации и принцип ситуативности реализуются прежде всего в практической деятельности преподавателя.

Компетентностный подход. Компетентностный подход, если рассматривать его с общепедагогической точки зрения, предполагает формирование компетенций, «основанных на оптимальном соотношении теоретических знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств, обеспечивающих эффективную подготовку профессионала» [13, с. 41].

Специфика данного подхода конкретизируется в контексте его применения в определенной области педагогической теории или практики. Так А.Н. Щукин обосновывает: «С позиции компетентностного подхода целью обучения РКИ является формирование компетенций (общих, коммуникативных, профессионально-ориентированных, ключевых) в виде знаний, умений, личностных качеств, а содержанием обучения – теории и технологии иноязычного образования, в своей совокупности обеспечивающих овладение такими компетенциями и способности с их помощью совершать различные действия» [19, с. 8]. Тем самым одним из ключевых понятий данного подхода является понятие «компетенция».

Овладение педагогами, осуществляющими обучение русскому языку, содержанием комплексной программы повышения квалификации способствует развитию и совершенствованию их профессиональных компетенций в области преподавания русского языка как иностранного. В то время как использование педагогами методических рекомендаций по применению комплекса учебно-методических материалов и цифровых ресурсов способствует повышению качества образовательной деятельности на русском языке в системе образования Танзании. Как было обосновано выше, это педагогические условия, являющиеся компонентом организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования

Танзании. Тем самым компетентностный подход может быть рассмотрен в качестве подхода к реализации обозначенных педагогических условий.

Итак, компетентностный подход к реализации педагогических условий предполагает построение педагогом, обучающим русскому языку в Танзании, индивидуальной траектории овладения компетенциями современного преподавателя РКИ.

Сущность компетентностного подхода заключается в том, что он обеспечивает педагогу, осуществляющему обучение русскому языку в Танзании, возможность при выборе для изучения модуля (модулей) комплексной программы повышения квалификации, а также методических рекомендаций по применению комплекса учебно-методических материалов и цифровых ресурсов, ориентироваться на те компетенции, которые требуют совершенствования у этого конкретного педагога.

В качестве принципов реализации компетентностного подхода к реализации педагогических условий мы выделяем принцип дидактической последовательности и принцип личностной ориентированности.

Данные принципы А.И. Конопля и Т.Д. Василенко рассматривают как методологические принципы реализации компетентностного подхода в вузе [11]. Мы экстраполируем содержание этих принципов в контексте компетентностного подхода к реализации педагогических условий как компонента организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Танзании.

Принцип дидактической последовательности, предполагающий оценку компетенций, основанную «на требовании разработки объективных процедур и качественных измерительных средств» [11, с. 106–107], заключается в использовании диагностического инструментария (тестовые материалы и др.), позволяющего выявить уровень сформированности компетенций преподавателя РКИ у педагога, осуществляющего обучение русскому языку в Танзании.

Принцип личностной ориентированности, предполагающий сопровождение «становления личности профессионала» [11, с. 105], позволяет педагогу выстраивать свою деятельности по развитию и совершенствованию компетенций на основании результатов их диагностики, делая акцент на те компетенции, во владении которыми диагностированы пробелы.

Культурологический подход. Культурологический подход современными учеными рассматривается как одна из методологических основ педагогической науки. Так Г.И. Гайсина, рассматривая культурологический подход именно с этой позиции, утверждает, что культурологический подход «предполагает рассмотрение феномена

культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении человека, его сознания и жизнедеятельности» [3, с. 18].

Культурологический подход в аспекте преподавания иностранного языка в целом и русского языка как иностранного, в особенности, предполагает прежде всего наряду с изучением иностранного языка познание обучающимися иноязычной культуры. Такой точки зрения придерживаются Н.О. Ветлугина и Л.В. Руднева [2], А.В. Зацепин и Е.Б. Коломейцева [8], Т.М. Иванова [9, 10], Т.Н. Матвеева [12], Е.П. Турбина [18] и другие исследователи.

Русский язык, являясь хранителем как материальной, так и духовной культуры России, выступает средством приобщения к отечественной культуре обучающихся русскому языку танзанийцев. Как утверждает Т.М. Иванова: «всякий обучающийся (обучаемый) какому-либо языку данной культуры, тем самым включается или может быть включен в ее изучение или ознакомление с ней» [9, с. 73].

Культурологический подход мы рассматриваем и как подход к разработке образовательных ресурсов, и как подход к реализации педагогических условий, образующих (ресурсы и условия) в своем единстве организационно-методическое и кадровое обеспечение образовательной деятельности на русском языке в системе образования Танзании.

При обосновании необходимости реализации культурологического подхода в рамках решения проблемы создания организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Танзании мы базируемся, во-первых, на трактовке Т.Н. Матвеевой культурологической составляющей процесса обучения русскому языку иностранных студентов как совокупности экстралингвистических знаний, необходимых для успешной межкультурной коммуникации: «знание только другого языкового кода и правил его использования является недостаточным для успешного общения с носителями других языков, потому что необходимо владеть внекодовыми, экстралингвистическими знаниями» [12, с. 73]; во-вторых, на положении А.Ю. Романова о необходимости формирования у студентов-иностранцев понятия «о русской картине мира и русских культурных ценностях, ставить под сомнение и развеивать неправильные, предвзятые представления о культурных и исторических процессах в России» [16, с. 71].

Итак, культурологический подход к разработке образовательных ресурсов и реализации педагогических условий предполагает, во-первых, использование как при создании комплекса учебно-методических материалов и цифровых ресурсов для использования педагогами, осуществляющими обучение на русском языке в Танзании, так и при разработке содержания комплексной программы повышения

квалификации педагогов, информации о культуре России (история, традиции, ценности, наука, искусство и т.д.); во-вторых, обращение при организации деятельности педагогов по применению комплекса учебно-методических материалов и цифровых ресурсов, по овладению педагогами содержанием комплексной программы повышения квалификации к основными культурно-историческим реалиям России.

Сущность культурологического подхода заключается в том, что он, обеспечивая наполнение содержания комплекса учебно-методических материалов и цифровых ресурсов, содержания комплексной программы повышения квалификации педагогов знанием о культуре России во всей ее полноте и многообразии, способствует – в процессе использования педагогами данного комплекса, в ходе овладения ими содержанием программы – развитию представлений о России, адекватных культурологическим российским реалиям, формированию положительного образа России.

В качестве принципов реализации культурологического подхода к разработке образовательных ресурсов и реализации педагогических условий предполагает мы выделяем принцип диалога культур и принцип культуросообразности.

Принцип диалога культур основывается на идее диалогичности М.М. Бахтина. Распространяя идею диалогичности на проблему взаимодействия разных культур, М.М. Бахтин пишет: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже <…>. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур» [1, с. 354].

Принцип диалога культур как принцип реализации культурологического подхода направлен на такое отражение реалий российской культуры в материалах, предоставляемых педагогам, преподающим русский язык в Танзании, которое ориентирует танзанийцев на сопоставление российской культуры с собственной культурой и к взаимообогащению обеих культур.

Принцип культуросообразности предполагает такую организацию овладения педагогами содержанием программы повышения квалификации, а также их работы с комплексом учебно-методических материалов, при которой становится возможным проникновение танзанийцев в систему российских традиционных ценностей, преодоление имеющихся у них неправильных стереотипов о России, формирование неискаженных представлений о нашей стране.

Реализация предлагаемых научных подходов к проектированию организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования

Танзании позволит интенсифицировать процесс продвижения русского языка на территории Объединенной Республики Танзания.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Ветлугина Н.О., Руднева Л.В. Культурологический подход при обучении иностранному языку // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 28-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 23–24 мая 2023 года. Екатеринбург: РГППУ, 2023. С. 11–13.
3. Гайсина Г.И. Становление культурологического подхода как методологической основы педагогики // Гаудеамус. 2002. Т. 2, № 2. С. 12–21.
4. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.
5. Давыдова Ю.Г. Сущность понятия «коммуникативный подход» в современной методике преподавания иностранных языков // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, №. 5. С. 832–840.
6. Дэвидсон Д., Митрофанова О.Д. Функционирование русского языка: методический аспект: Пленар. доклад // VII Междунар. конгр. преподавателей рус. яз. и лит. МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1990. 26 с.
7. Занкова А.А. К практике использования коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2016. № 4. С. 141–150.
8. Зацепин А.В., Коломейцева Е.Б. К вопросу преподавания РКИ в рамках культурологического подхода // Наука и Образование. 2022. Т. 5. № 4. С. 22.
9. Иванова Т.М. Культуроведческий аспект обучения русскому языку студентов-иностранцев как составляющая современной лингводидактики // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей. М.: Московский государственный областной университет, 2017. С. 72–78.
10. Иванова Т.М. Педагогическая культурология: приобщение студентов-иностранцев к русской национальной культуре при обучении РКИ // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей / отв. ред. Л.С. Крючкова. М.: Московский государственный областной университет, 2016. С. 87–95.
11. Конопля А.И., Василенко Т.Д. Методологические принципы реализации компетентностного подхода в вузе // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 103–108.
12. Матвеева Т.Н. Культурологическая составляющая в практике преподавания русского языка как иностранного // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 26. С. 71–77.
13. Матушанский Г.У., Кудаков О.Р. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. 2009. № 11-12. С. 41–47.

14. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
15. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2010. 568 с.
16. Романов А.Ю. Сопоставительное преподавание русской и американской культуры в эпоху глобализации // Мир русского слова. 2016. № 2. С.64–72.
17. Сычева Л.В. К вопросу о коммуникативной компетенции иностранных студентов и некоторых способах ее формирования на занятиях по РКИ // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2019. № 4 (35). С. 33–40.
18. Турбина Е.П. Роль культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (37). С. 111–116.
19. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. 4-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2017. 509 с.

Об авторе:

ПОЗДНЯКОВА Оксана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, (443099, Самара, ул. М. Горького, 65/67), e-mail: oksana_1970@mail.ru

SCIENTIFIC APPROACHES TO DESIGNING ORGANIZATIONAL, METHODOLOGICAL AND PERSONNEL SUPPORT OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING PROCESS IN TANZANIA

O.K. Pozdnyakova

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

The article proposes a scientific interpretation of organizational, methodological and personnel support for educational activities in Russian in the education system of the United Republic of Tanzania as a unity of educational resources and pedagogical conditions; the possibilities of communicative, competence-based and cultural approaches in designing organizational, methodological and personnel support for the process of teaching the Russian language in Tanzania are revealed; the principles of implementation of these approaches are substantiated.

***Keywords**: organizational, methodological and personnel support; communicative approach; competency-based approach; cultural approach; principles; Russian as a foreign language; Tanzania education system.*

Принято в редакцию: 15.11.2023 г.
Подписано в печать: 28.11.2023 г.

УДК 378:37.025.7
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.145

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

О.М. Семенова

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

Предложена авторская трактовка понятия «критическое мышление учителя»; осуществлен анализ технологий развития критического мышления личности; обоснована возможность использования технологии развития критического мышления обучающихся через чтение и письмо (РКМЧП) в формировании критического мышления будущих учителей и дополнено ее содержание; представлена технология формирования критического мышления студентов педагогического вуза в последовательности этапов (вызов, осмысление содержания, рефлексия, домашнее задание) и обоснованы функции каждого из этапов; предложен пример реализации технологии формирования критического мышления будущих учителей на занятиях учебной дисциплины «Педагогика».
Ключевые слова: *студент, учитель, критическое мышление, критическое мышление учителя, технология, формирование, педагогический вуз.*

Расширение возможностей выбора в различных общественных сферах обуславливают необходимость повышения соответствующего уровня готовности граждан, в связи с чем важной представляется проблема формирования критического мышления личности. Особое значение такое мышление имеет в контексте педагогической деятельности: сформировать критическое мышление у молодого поколения может только педагог, сам таким мышлением обладающий.

Обращение к проблеме, посвященной технологии формирования критического мышления студентов педагогических вузов требует предварительного уточгнения понятийной характеристики термина «критическое мышление», поскольку в зарубежной и отечественной научной литературе присутствуют различные его трактовки.

Например, обращение к зарубежным источникам показывает, что критическое мышление ученые связывают со способностью объективно оценивать жизненные явления (И. Шеффер [17, с. 62]); с процессом принятия обдуманных решений (Р. Эннис [15, с. 45]); с самоконтролем и самокоррекцией в принятии решений (Р. Паул, Л. Элдер [16, с. 4]) и т.д.

Отечественные ученые, подчеркивая рефлексивную направленность критического мышления, связывают его с анализом, оценкой, умением работать с проблемами. Так, И.И. Ильясовым

© Семенова О.М., 2023

критическое мышление определяется как «мышление анализирующее, оценивающее, проблематизирующее» [3, с. 51]. С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская раскрывают понятие «критическое мышление» через такие его характеристики, как готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять ошибки, осознанность, готовность к поиску компромиссных решений [8, с. 8].

Если обратиться к работам последних лет, то, в частности, Е.В. Гнатышина с соавторами связывают критическое мышление со способностью «самостоятельно аргументировать, уметь объективно оценивать не только чужие, но и свои мысли, делать выводы и прогнозировать последствия решений, уметь принять ответственность за сделанный выбор» [2, с. 23]. П.Ф. Кубрушко и Ж.С. Бекбаева трактуют критическое мышление как «оценочно-рефлексивное познание окружающей действительности, позволяющее человеку сформулировать собственные взгляды, сформировать понятия и убеждения, с опорой на имеющиеся и известные знания (факты) субъекта познания» [5, с. 365].

Мы конкретизируем научные представления о критическом мышлении личности применительно к личности педагога и предлагаем определение критического мышления учителя.

Критическое мышление учителя, с нашей точки зрения, включает оценивание педагогических фактов и явлений, принимающихся во внимание при решении педагогических ситуаций, задач и рефлексию мыслительного процесса, умственной и практической деятельности, «которые (оценивание и рефлексия) осуществляются на базе категориального аппарата мышления учителя, обеспечивающего стройность логических умозаключений, принятие обоснованных решений на основе того знания, которым владеет учитель» [9, с. 73]. Любознательность, гибкость ума, глубина представлений, организованность мыслительной деятельности как качества ума и открытость новому, критичность ума, дивергентность, конвергентность, лабильность, рефлексивность мышления как интеллектуально-личностные качества, с одной стороны, служат предпосылками успешного формирования у будущих учителей критического мышления, а с другой, подлежат формированию и развитию у студентов. Данное утверждение на первый взгляд противоречиво, но мы полагаем, что противоречия здесь нет. Названные качества ума и интеллектуально-личностные качества есть у каждого человека, так как с их помощью осуществляется мыслительная деятельность. Однако степень развития качеств у всех разная: у кого-то это лишь некоторые зачатки, а у кого-то – высокий уровень развития. При формировании критического мышления студентов педагогического вуза необходимо отталкиваться от уровня развитости у них обозначенных качеств, уделяя особое внимание тем качествам, которые слабо развиты.

Формирование критического мышления студента – будущего учителя – требует особых технологий обучения, при этом одних теоретических разработок недостаточно.

Значительный вклад в практическую разработку технологии критического мышления внесли американские ученые Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл и С. Уолтер. В 90-х годах прошлого века ими была разработана методика обучения, направленная на решение проблемы: научить ребенка мыслить. Эта методика и составила основу технологии критического мышления. Так как основными инструментами здесь выступали чтение и письмо, то речь идет о технологии развития критического мышления обучающихся через чтение и письмо (РКМЧП). Данная технология предполагает реализацию ряда этапов, соотносимых с этапами когнитивной деятельности человека. Всего таких этапов три: вызов, осмысление и рефлексия [10].

На этапе вызова актуализируются знания, уже имеющиеся у обучающихся, поддерживается их мотивация на овладение новым знанием, осуществляется постановка учебных целей и задач. На этапе осмысления обучающемуся предоставляется новое знание, которое и становится объектом осмысления и усвоения, а также корректируются учебные цели в зависимости от того, каким образом идет усвоение нового. На этапе рефлексии обучающиеся размышляют о том, что усвоено, анализируют полученное знание, и на основании размышления и анализа рождается новое знание, а также ставятся новые учебные цели. Каждому этапу соответствуют свои методы, так или иначе связанные с чтением и письмом: создание списка «известной информации», методы активного чтения, заполнение таблиц и др.

Идеи Дж. Стил и ее соавторов активно используются отечественными исследователями, чьи работы посвящены формированию критического мышления личности. Так как мы ведем речь о формировании критического мышления студентов – будущих учителей, то особый интерес для нас представляют работы, связанные со студентами.

Анализ научных источников показал, что современными авторами для развития критического мышления студентов, обучающихся по самым разным специальностям, активно используется технология РКМЧП, создателями которой выступают Дж. Стил и ее коллеги.

В частности М.В. Мищенко применяет данную технологию для развития критического мышления студентов университета [6], Г.Х. Мусина-Мазнова и З.Н. Сколота реализуют ее в процессе формирования профессиональных компетенций магистров по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» [7], Т.В. Харлампьева включает ее в содержательно-технологический блок модели формирования критического мышления студентов вуза как

средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности [13], Л.В. Ткачева [11] и А.А. Филиппова [12] с помощью данной технологии формируют критическое мышление студентов на занятиях по иностранному языку и др. В названных исследованиях технология РКМЧП экстраполируется в контексте заявленной автором проблематики без значительных изменений.

Так, Т.В. Климова, подчеркнув, что технология РКМЧП предполагает последовательность «трех этапов (вызов, осмысление, рефлексия), которые соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности» [4, с. 78], останавливается на содержании данных этапов. Вызов предполагает опору на опыт, уже имеющийся у студентов. Это обращение к известному обучающимся материалу с целью активизации мыслительной деятельности студентов. Задача преподавателя – создать условия для того, чтобы студенты могли взглянуть на уже известное под новым ракурсом и выявить знание, не лежащее на поверхности. Осмысление связано с пониманием при введении нового материала. Такое понимание происходит в том числе и при сопоставлении нового с уже известным. Рефлексия нацелена на размышления о том, что изучено. Студент задумывается о том, насколько хорошо он понял материал, вычленяет недостаточно уясненное, выстраивает перспективы учебной деятельности. На каждом из этапов осуществляется работа студентов с текстами – через индивидуальное или групповое чтение, ведутся записи в дневниковой форме.

Данная технология представляется универсальной и эффективной, так как может быть использована в процессе преподавания разнообразных учебных дисциплин и помимо формирования критического мышления студентов способствует успешному усвоению материала.

Однако технология РКМЧП не является единственной технологией формирования критического мышления в отечественной педагогике.

Так, Л.Л. Васильева предлагает трансформативно-развивающую технологию. По обоснованию автора, она может быть использована как для развития критического мышления обучающихся школьного возраста, так и студентов. Реализация данной технологии требует обязательного учета индивидуальных особенностей обучающегося, зоны его ближайшего развития, его изменений в процессе развития. В процессе использования трансформативно-развивающей технологии «идет не только пополнение знаний, но умение полученные знания структурировать, классифицировать, группировать; осваиваются различные алгоритмы; идет работа над умением видеть причинно-

следственные связи; развивается четкость, лаконичность мышления; формируются навыки аналитического чтения» [1, с. 92].

Д.М. Шакирова утверждает, что технология формирования критического мышления включает «цели, задачи, принципы построения, этапы и условия формирования, методы, приемы и способы обучения мышлению, формы организации деятельности обучаемых и способы оценивания результатов формирования мышления» [14, с. 284]. Автор довольно широко рассматривает технологию. Полагаем, что это, скорее всего, не столько технология, сколько модель формирования критического мышления студентов. Технология предполагает практические инструменты, с помощью которых достигается результат (в нашем случае это сформированное критическое мышление). К таким инструментам прежде всего относятся методы, средства, приемы, формы, последовательность этапов.

Д.В. Шакирова включает в технологию цели, задачи, принципы. Предлагаемые Д.В. Шакировой этапы формирования критического мышления во многом перекликаются с технологий РКМЧП, включая актуализацию знаний и пробуждение интереса, целеполагание (первый этап), осмысление новой информации (второй этап), размышление или рефлексия как «формирование личного мнения и отношения к материалу» [14, с. 288] (третий этап). Однако автор предлагает еще один этап, который и отличает заявленную Л.В. Шакировой технологию от технологии РКМЧП: «Четвертый этап – обобщение и оценка информации, проблемы, способов ее решения и собственных возможностей» [14, с. 288].

Анализ представленных выше технологий позволил нам в качестве эффективной технологии формирования критического мышления студентов – будущих учителей – выбрать технологию РКМЧП. Однако мы не берем ее строго в том виде, как она разработана Дж. Стил и ее коллегами. Адаптируем данную технологию в контексте понимания нами критического мышления учителя.

Первые три этапа формально совпадают с этапами технологии РКМЧП.

На первом этапе (вызов) преподаватель обращается к тем знаниям, которые уже известны студентам. И это не только научные знания, но и знания обыденные – например, о воспитании. Особенно актуально для первого курса, когда знание студентов о педагогических категориях является во многом житейским, обыденным знанием. Но именно на его основе и формируется знание научное: от «воспитание – формирование хорошего поведения» до «воспитание есть приобщение к ценностям». Основная задача данного этапа – заинтересовать студентов в получении нового знания. Это можно сделать, выявив и показав им те пробелы в знаниях, восполнение которых позволит получить полное представление

о том или ином педагогическом явлении. Результатом реализации данного этапа должно стать формулирование студентами целей собственной учебной деятельности.

Функциями описываемого этапа являются мотивационная, информационная и коммуникативная. Мотивационная функция нацелена на развитие и становление учебной мотивации, которая включает стремление расширять круг знаний в области педагогики и не только, овладевать способами учебной работы и др. Информационная функция позволяет актуализировать уже известную студентам информацию. Коммуникативная функция направлена на соблюдение правил межличностного общения в процессе выявления затруднений студентов при актуализации имеющихся у них знаний в ходе обмена мнениями.

На втором этапе (осмысление содержания) студентам предоставляется новая информация, новое знание, которое должно быть сопоставлено, соотнесено со знаниями, уже усвоенными студентами. И если на первом-втором курсах организация такого соотнесения – это задача преподавателя, то на последующих курсах это уже задача самостоятельной работы студентов, с которой они успешно справляются, если работа с ними на младших курсах была выстроена правильно. Важным моментом является выявление студентами противоречий в учебной информации и выработка умения находить пути их разрешения. Например, объект и предмет педагогики как науки у различных авторов имеют разные трактовки. Задача студентов – разрешить противоречивость данных трактовок, выявив и обосновав, что при различной форме преподнесения объекта и предмета их суть едина (или очень близка к единению). При этом важно научить студентов правильному обращению с источниками информации. В рамках предложенного примера студенты должны осознавать, что сравнению могут подлежать трактовки, представленные в учебниках и учебных пособиях, принятых научным сообществом, что отражается в их рекомендации для использования в образовательном процессе. В то же время трактовки объекта и предмета педагогики, представленные на разнообразных сайтах, могут быть как перепечаткой известных общепринятых трактовок, так и их неверной интерпретацией. Работе с информацией из сети Интернет на данном этапе должно уделяться особое внимание. Сегодня, когда в Интернете можно получить ответ буквально на любой вопрос, важно уметь отличать правдивую информацию от фейковой, истинное знание от ложного. На этапе осмысления содержания студенты корректируют цели учебной деятельности.

Функциями второго этапа являются информационная, функция систематизации, мотивационная и коммуникативная. Как видим, некоторые функции повторяются, но они имеют несколько разное наполнение на различных этапах. Информационная функция связана с

получением новой информации, нового знания и работе с ним (анализ, осмысление, использование). Функция систематизации предполагает систематизацию, классификацию полученного знания. С помощью мотивационной функции поддерживается интерес к изучаемому материалу. Коммуникативная функция позволяет соблюдать правила поведения в дискуссиях, возникающих при совместной работе студентов с информацией.

На третьем этапе (рефлексивном) осуществляется оценивание студентами усвоенного знания о педагогических понятиях, феноменах, явлениях по критериям практического применения данного знания в реальной педагогической деятельности. Здесь также присутствует самоанализ студентов своей учебной и квазипрофессиональной деятельности. В результате формулируются новые цели учебной деятельности.

Функциями данного этапа являются мотивационная, оценочная и коммуникативная. Мотивационная функция нацелена на побуждение студентов к дальнейшему расширению круга знаний. Оценочная функция позволяет осуществлять оценку усвоенного знания и самооценку собственной деятельности по его получению, осмыслению и усвоению. Коммуникативная функция, как и на предыдущем этапе, ориентирована на выстраивание общения в дискуссиях и других формах коммуникации, предметом которой является усвоенное студентами знание.

Мы особо подчеркиваем роль коммуникативной функции в рамках технологии РКМЧП, так как полагаем, что акцентирование внимания только на чтении и письме оставляет на втором плане взаимодействие между субъектами образовательного процесса. В то время как всестороннее критическое осмысление информации, знания предполагает сопоставление свой точки зрения с точкой зрения других людей – однокурсников, преподавателя.

В дополнение к трем этапам технологии РКМЧП мы выделяем четвертый этап, на котором студентами составляются структурно-логические схемы с учетом новых знаний (по выбору студентов) и выбирается домашнее задание. Выбор стимулирует самостоятельность студентов. Важно, что они не просто выбирают домашнее задание, но и обосновывают свой выбор.

Функциями четвертого этапа являются проективная и объяснительная. Проективная функция позволяет эффективно отражать полученные и усвоенные знания как в графическом виде, так и в виде развернутого проекта педагогической деятельности. Объяснительная функция нацелена на аргументацию студентом самостоятельного выбора домашнего задания.

Технология формирования критического мышления студентов педагогического вуза – будущих учителей – была реализована нами в процессе работы со студентами Самарского государственного социально-педагогического университета.

Приведем пример работы со студентами с использованием данной технологии на занятиях учебной дисциплины «Педагогика» (модуль «Теория и технологии обучения»). Лекционное занятие по теме «Игровые технологии в образовательном процессе».

После сообщения темы лекции преподаватель предлагает студентам план лекции в виде перечня вопросов: 1. Что такое игра? 2. Какими бывают игры? 3. Какую роль выполняют игры в образовательном процессе? Затем студентам сообщается, что лекция будет не совсем обычной, так как каждый из вопросов будет рассматриваться при активном участии самих будущих учителей.

Далее следует индивидуальное задание. Каждый из студентов записывает в тетради свои варианты ответов на вопросы плана. Ответы должны быть краткими. На выполнение дается 5 минут. Затем следует работа в парах – студенты обмениваются списками друг с другом. Они дополняют свои списки пунктами из списка сокурсника, если согласны с этими пунктами. Если же считают какие-то пункты неверными, то аргументируют свое несогласие. Задача студентов – составить общий список. В рамках первого вопроса студенты давали такие ответы, как «Игра – это развлечение», «Игра – это примерка социальной роли», «Игра – деятельность ребенка», «Игра – это способ общения» и т.д. Отвечая на второй вопрос, будущие учителя перечисляли виды игр: подвижные, спортивные, ролевые, историко-ролевые, развлекательные, интеллектуальные и др. Выявляя роль игры в образовательном процессе, студенты писали о возможностях игры в закреплении знаний на уроке, в повышении мотивации обучения и т.д.

Выполнение описываемого индивидуального задания соответствует этапу технологии формирования критического мышления «вызов». Для того чтобы составить список возможных ответов на вопросы плана, студентам необходимо было обратиться к тем знаниям, которые у них уже были по данной проблематике. Студенты актуализировали информацию об играх, полученную ими из самых различных источников: занятия в вузе, СМИ, Интернет, общение со сверстниками, педагогами, близкими и т.д. (реализация информационной функции этапа «вызов»). Сама ситуация прогнозирования, сравнения своих вариантов с вариантами однокурсников провоцировала интерес студентов к содержанию лекции (реализация мотивационной функции). Совместная работа в парах требовала соблюдения правил межличностного общения (реализация коммуникативной функции).

Следующий этап лекции (он соответствует этапу «осмысление содержания») – это собственно лекция по заявленной теме. Преподаватель раскрывает содержание вопросов плана с позиции теоретического и практического педагогического знания. Однако студенты не являются пассивными слушателями – они продолжают работу в парах. У пары общий список ответов, и по мере прослушивания лекции один из студентов ставит плюсы у тех вариантов ответов, которые совпали с содержанием лекции, а второй ставит минусы около тех, которые противоречат содержанию лекции либо не упоминаются преподавателем. Каждая пара студентов перечисляет те из своих ответов, которые совпали с содержанием лекции. Идет работа по цепочке. Первая пара озвучивает все, что совпало, вторая называет только то, что не назвала первая пара, и т.д. Можно записывать варианты на доске. Осуществляется обобщение ответов студентов по каждому из вопросов, в результате чего выявляются верные с педагогической точки зрения определения игры, раскрывается типология игр и их особенности, обнаруживаются возможности игр в организации образовательного процесса. Важно, что обобщение ответов – это не только деятельность преподавателя, активное участие здесь принимают студенты. В процессе обощения будущие учителя осознают, какое знание было приобретено именно на этой лекции.

Далее студенты пишут мини-эссе на тему «Эффективность использования игры в учебном процессе». На работу отводится не более 15 минут, объем – не более 10 предложений. Для того чтобы отразить материал лекции в эссе, студентам необходимо осуществить оценивание знания об игре, полученного на лекции, с позиции возможностей использования игры в процессе обучения. Будущие учителя выделяют достоинства и недостатки использования игровых технологий на уроке. Возможно обсуждение в группе некоторых эссе. Работа над эссе отвечает третьему этапу технологии формирования критического мышления студентов («рефлексия»).

В конце лекции студенты получают домашнее задание (четвертый этап технологии):

1) составить структурно-логическую схему понятия «игра»;

2) представить в графическом виде классификацию игр;

3) отразить в виде схемы логику использования игры на уроке по конкретному учебному предмету (русский язык, математика, биология, физика и др.).

Сформированное критическое мышление позволит студентам – будущим учителям – избежать многих трудностей на их профессиональном пути.

Список литературы

1. Васильева Л.Л. Формирование критического мышления с использованием трансформативно-развивающих технологий // Образование и право. 2022. № 12. С. 90–93.
2. Гнатышина Е.В., Касаткина Н.С., Немудрая Е.Ю., Шкитина Н.С. Формирование критического мышления студентов педагогического вуза // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 2 (162). С. 21–49.
3. Ильясов И.И. Критическое мышление: организация процесса обучения / // Директор школы. 1995. № 2. С. 50–55.
4. Климова Т.В. Способы формирования критического мышления студента // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2 (138). С. 78–85.
5. Кубрушко П.Ф., Бекбаева Ж.С. Формирование критического мышления студентов университета // Акмеология профессионального образования: Материалы 14-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 14–15 марта 2018 года. Екатеринбург: РГППУ, 2018. С. 364–367.
6. Мищенко М.В. Формирование критического мышления студентов университета // Организация работы с молодежью. 2019. № 6. URL: ovv.esrae.ru/ru/297-1306 (дата обращения: 17.09.2023).
7. Мусина-Мазнова Г.Х., Сколота З.Н. Технология развития критического мышления в формировании профессиональных компетенций студентов // Мир науки. 2018. № 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/96PDMN618.pdf (дата обращения: 17.09.2023).
8. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. М.: Просвещение, 2004. 175 с.
9. Семенова О.М. Содержание понятия «критическое мышление учителя» // Поволжский педагогический вестник. 2018. Т. 6, №. 3 (20). С. 70–76.
10. Стил Дж.Л., Мередит К.С., Темпл Ч., Уолтер С. Технология критического мышления: междисциплинарная программа; Пер. с англ. / Пос. 1–8. М.: Открытое общество, 1997–1999.
11. Ткачева Л.Л. Технологии развития критического мышления // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2008. № 16 (116). С. 95–96.
12. Филиппова А.А. Развитие критического мышления в рамках дисциплины «Иностранный язык» // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 2. С. 109–113.
13. Харлампьева Т.В. Формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2009. 23 с.
14. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // Образовательные технологии и общество. 2006. Т. 9. № 4. С. 284–292.
15. Ennis R. Critical thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1996. 407 с.

16. Paul R. & Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking Press, 2008. 28 p.
17. Scheffler I. Reason and Teaching. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1989. 203 c.

Об авторе:

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: o.semenova@pgsga.ru

TECHNOLOGY FOR FORMING CRITICAL THINKING OF UNIVERSITY STUDENTS

O.M. Semenova

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

The article offers the author's interpretation of the concept of «teacher critical thinking»; an analysis of technologies for the development of critical thinking of the individual was carried out; the possibility of using the technology for developing critical thinking of students through reading and writing (RCMCP) in the formation of critical thinking of future teachers is substantiated and its content is supplemented; the technology of forming critical thinking of students of a pedagogical university is presented in a sequence of stages: challenge, comprehension of content, reflection, homework, and the functions of each stage are justified; an example of the implementation of technology for the formation of critical thinking of future teachers in the classes of the academic discipline «Pedagogy» is proposed.

Keywords: *student; teacher; critical thinking; teacher critical thinking; technology; formation, pedagogical university.*

Принято в редакцию: 27.11.2023 г.
Подписано в печать: 04.12.2023 г.

УДК 378.147
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.156

БУДУЩИЕ ПЕДАГОГИ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ СМЕШАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ[1]

М.А. Тихомирова[1], Н.В. Бордовская[1], Е.А. Кошкина[2], М.П. Исхакова[1]

[1]ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург
[2]ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск

Представлены результаты изучения оценок эффективности смешанных образовательных технологий (СОТ), применяемых преподавателем в ходе реализации учебной дисциплины, будущими педагогами (N=104). С помощью авторской методики установлено, что студенты высоко оценили результативную и ресурсную эффективность СОТ, и оптимально – дидактическую. Выявлены различия в оценках студентов разных курсов.

Ключевые слова: *смешанные образовательные технологии, эффективность, результативный, дидактический, ресурсный критерии эффективности, студенты-педагоги.*

Введение

Современный переход образовательного процесса в смешанный формат усиливает значимость обучающей среды, которая совмещает физические и виртуальные пространства и открывает новые возможности для анализа, проектирования и конструирования дидактических систем с использованием достижений дидактической инженерии и учетом особенностей учения в цифровой образовательной среде (e-Learning) [8]. В связи с этим повышается интерес ученых и практиков к проблеме эффективности не только новых моделей смешанного обучения, но и к тому, как разработать оптимальное сочетание традиционных и цифровых технологий [9] и оценить эффективность их применения на практике не только относительно результата усвоения студентами академической информации и формирования необходимых для будущих специалистов знаний и компетенций, но также и с позиции удовлетворенности субъектов самим образовательным процессом, условиями, создаваемыми как преподавателями, так и учебными заведениями, необходимым материально-техническим обеспечением и субъективной готовностью участников образовательного процесса к эффективному использованию новых технологий.

[1] Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 22-28-00013).

© Тихомирова М.А., Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Исхакова М.П., 2023

Проблема эффективности применяемых в образовательном процессе смешанных образовательных технологий (СОТ) связана как с поиском соответствующих критериев и показателей, так и с разработкой необходимого инструментария для их оценки [11]. Исследователи выделяют и описывают ряд педагогически эффективных моделей смешанного обучения: смешанный учебный план, смешанный индивидуальный учебный план, учебное меню, очная сессия, объяснительный класс, перевернутый класс, смешанный урок, смешанный проект / смешанное исследование. Педагогическая эффективность каждой из перечисленных моделей смешанного обучения зависит от соблюдения нормативно-правовых, материально-технических и кадровых условий их реализации [2]. На данный момент в качестве главного фактора может выступать умение педагога не только грамотно с дидактической точки зрения подобрать необходимые технологии для реализации образовательной программы, но и применить оптимальный механизм согласования традиционных и цифровых технологий, уметь спроектировать дизайн образовательного процесса с учетом возможностей информационных технологий для коммуникации, организации самостоятельной работы студентов и итогового контроля.

Эффективное применение СОТ дает преподавателям возможность предлагать разнообразный контент на занятиях, что, в свою очередь, приводит к более высокой вовлеченности студентов, а значит, повышению их мотивации учения и, как следствие, образовательных результатов. При этом благодаря внедрению цифровой оценки нагрузка на педагогов может оставаться более сбалансированной [10].

Студенты указывают на такие преимущества использования в образовательном процессе СОТ, как увеличение возможностей для социализации и взаимодействия с преподавателем, активное участие в проектировании образовательного процесса, гибкость образовательного процесса во времени и пространстве, а также знакомство с новыми цифровыми технологиями [14], одновременно отмечаются возможности использования социальных сетей как цифровых педагогических средств коммуникации [12], что выводит образовательный процесс на новый и более привычный для студентов уровень пребывания в знакомой им цифровой среде. Но на сегодняшний день с приобретением во многих российских вузах доступа к различным корпоративным платформам востребованность использования социальных сетей в образовательном процессе снижается. Наиболее распространенными информационными системами в образовательном процессе являются LMS MOODLE, Google класс, Microsoft Teams. В них, помимо онлайн занятий, может происходить активное взаимодействие преподавателя с группой студентов, с отдельными обучающимися или обучающихся друг с другом, передача учебных материалов, групповая работа. Все это способствует повышению

вовлеченности студентов в образовательный процесс и возрастанию уровня их психологического комфорта [4]. Посредством использования образовательных платформ можно также увеличивать персонализацию обучения путем размещения более сложного материала для более сильных студентов, вовлекать заинтересованных в исследовательской деятельности обучающихся в научные проекты и конференции [6].

Современные исследования факторов, влияющих на эффективность СОТ, ставят в центр образовательного процесса обучающихся при ориентации не только на формирование у них теоретических знаний, но и на практическую их реализацию, не только персонализацию, но и ответственность студентов за результаты собственной деятельности [1], что усиливает значимость самоорганизации студентов. То есть, в современных условиях смешанного обучения предъявляются требования не только к преподавателю в части смещения акцента на развитие личности студента, но и к самим студентам. В новых условиях с менее четкими ограничениями времени и места обучения студенты должны быть более организованными, самостоятельными и способными выстраивать индивидуальную траекторию своего обучения, а также быть готовыми к использованию новых технических информационных средств.

Проведенный теоретический анализ актуализирует необходимость сохранения и развития персонализации образовательного процесса с целью все большего вовлечения в него студентов, повышения их активной позиции и возможности самостоятельно влиять на ход обучения. И во многом именно такой результат может говорить об эффективном использовании СОТ в реализации программы учебной дисциплины или образовательной программы по конкретному направлению подготовки в вузе.

Обозначенная проблема приобретает особое значение в педагогическом образовании, поскольку в процессе освоения профессиональных компетенций у будущих педагогов формируются собственная модель профессиональной деятельности и индивидуальная методическая система [5] с опорой на современные информационные технологии. Однако, несмотря на повышение требований к уровню «педагогической компетентности педагога», специализированных методик по оценке эффективности педагогического образования с учетом современных тенденций его цифровизации крайне мало [7].

Таким образом, если рассматривать эффективность СОТ, как предлагает L.R. Murillo-Zamorano с коллегами [13], принимая в расчет запросы современного цифрового общества, педагога и студента, то важно учесть, прежде всего, мнение студентов как основных участников образовательного процесса и их оценку того, как происходит образовательный процесс с точки зрения использования преподавателем

СОТ, что особенно актуально для обучающихся, получающих педагогическое образование.

Методы

Целью настоящего исследования стало изучение мнений студентов – будущих педагогов об эффективности смешанных образовательных технологий, применяемых на разных курсах обучения.

В исследовании приняли участие 104 студента первого (N=77), третьего (N=13) и пятого (N=14) курсов направлений бакалавриата 44.00.00 «Образование и педагогические науки» Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова.

По окончании освоения программы учебной дисциплины студентам было предложено оценить эффективность применяемых СОТ.

Основным эмпирическим *методом* был опрос с использованием методики изучения эффективности СОТ в оценках студентов [3]. Данная методика позволяет оценить эффективность СОТ по трем критериям:

– результативному – академическая оценка студентов по учебной дисциплине; удовлетворенность полученными результатами, организацией учебного процесса и условиями проведения учебных занятий с применением СОТ;

– дидактическому – соотношение цифровых и традиционных образовательных технологий на разных этапах образовательного процесса: механизм их функционально-целевого согласования, доля и последовательность, место и время применения; организация взаимодействия субъектов образовательного процесса в ходе применения СОТ.

– ресурсному – внешние ресурсы применения СОТ: учебно-методическое сопровождение учебного курса, доступность для студентов и преподавателей электронных образовательных ресурсов, уровень информационно-образовательной среды вуза; внутренние ресурсы применения СОТ: готовность студентов и педагога, их заинтересованность в таком применении, самоорганизация учебной деятельности студентов, психологическое благополучие [3, с. 80–81].

По результатам ответов студентов на вопросы авторской методики каждый показатель критериев эффективности СОТ был переведен в трехбалльную шкалу, где 1 балл – низкий уровень показателя, 2 балла – средний, 3 балла – высокий. Для каждой группы студентов в отдельности был рассчитан средний балл полученных оценок. Далее для исследуемых групп определялся уровень результативного, дидактического и ресурсного критериев и общий уровень эффективности СОТ. В работе представлено процентное соотношение студентов, оценивших изучаемые критерии по разным уровням.

Математико-статистическая обработка эмпирических данных по методике проводилась по показателям средних баллов с применением метода сравнения двух независимых выборок с помощью

непараметрического критерия U-Манна-Уитни в программе IBM SPSS Statistics 23.

Результаты и их обсуждение

В результате было установлено, что большинство студентов – будущих педагогов, принявших участие в исследовании, оценили эффективность применения СОТ на среднем (оптимальном) и высоком уровне. При этом выявлены неравномерные оценки по отдельным критериям эффективности (рис. 1). Так, результативную эффективность СОТ большее число студентов оценили выше, нежели ресурсную и дидактическую, а дидактическую эффективность лишь 9,6% всех опрошенных студентов оценили на высоком уровне и более 90% – на среднем (оптимальном) уровне. Также отметим более высокую оценку студентами внутренних ресурсов, используемых в ходе применения СОТ, по сравнению с внешними.

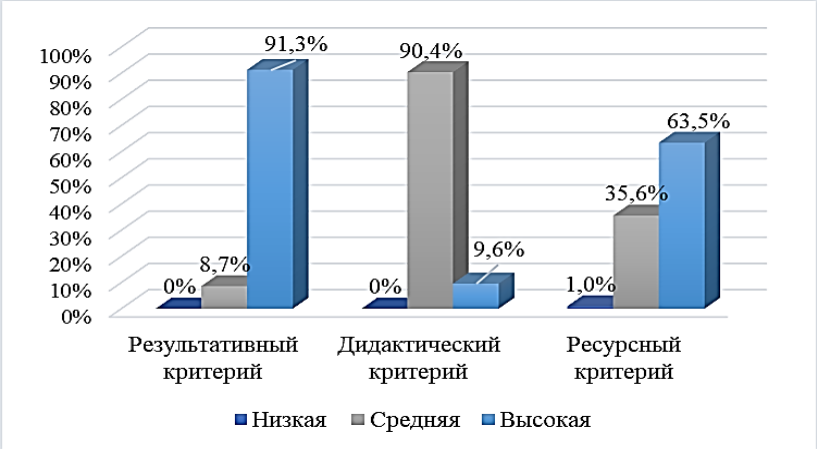


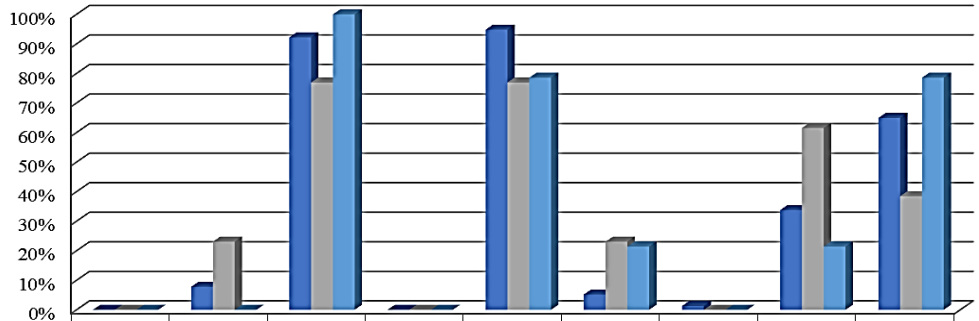
Рис. 1. Оценка эффективности СОТ будущими педагогами

Полученные данные свидетельствуют об удовлетворенности студентами своими результатами обучения, условиями и процессом проведения учебных занятий с применением СОТ, а также о достаточно высокой оценке используемых при этом внешних и внутренних ресурсов, а именно цифровой компетентности педагога и студентов, ощущения благополучия во время занятий, готовности и заинтересованности субъектов образовательного процесса в использовании СОТ, материально-технического и методического обеспечения образовательного процесса.

Можно констатировать, что студенты считают работу преподавателя эффективной – как умение организовать учебный процесс с использованием СОТ, создавать необходимые условия для продуктивной работы студентов, даже при не всегда достаточном материально-техническом обеспечении со стороны вуза. Они также отмечают заинтересованность и компетентность своего преподавателя. При этом студенты высоко оценивают и свою готовность к учебной работе с использованием СОТ, заинтересованность в таком применении, что

может свидетельствовать о высокой вовлеченности студентов в образовательный процесс, организованный в смешанном формате. Снижение оценки по дидактическому критерию эффективности применения СОТ мы объясняем ограничением доступности цифровых технологий для педагога и, следовательно, их недостаточно высокой продуктивностью в реализации учебной программы. Так, беседы с преподавателями показали, что на аудиторных занятиях они чаще всего использовали только презентации, а при организации внеаудиторной самостоятельной работы – доступные образовательные платформы (Microsoft Teams, Sakai и др.). Второй причиной снижения дидактической эффективности применяемых СОТ может быть недостаточно высокий уровень дидактического проектирования процесса их применения преподавателем, выбора недостаточно эффективных традиционных и (или) цифровых технологий для каждого этапа организации учебного процесса.

Далее был проведен попарный сравнительный анализ средних оценок по каждому критерию для трех групп студентов (критерий U-Манна-Уитни) – первого, третьего и пятого курсов. Результаты процентного соотношения студенческих оценок представлены на рис. 2.



	Результативный критерий			Дидактический критерий			Ресурсный критерий		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
1 курс	0%	7,8%	92,2%	0%	94,8%	5,2%	1,3%	33,8%	64,9%
3 курс	0%	23,1%	76,9%	0%	76,9%	23,1%	0%	61,5%	38,5%
5 курс	0%	0%	100%	0%	78,6%	21,4%	0%	21,4%	78,6%

Рис. 2. Оценка эффективности СОТ будущими педагогами разных курсов обучения

Анализ полученных данных показал, что все студенты пятого курса оценивают результативную эффективность применяемых СОТ на высоком уровне, наименьшие оценки данного критерия выявлены у третьекурсников. Обозначенные различия достигают статистической значимости. Причем студенты пятого и первого курсов выше, чем третьекурсники, оценили эффективность СОТ по результативному критерию ($p<0,001$ оба) и его показателю «Удовлетворенность условиями организации учебного процесса с применением СОТ» ($p=0,01$, $p=0,002$, соответственно). Также студенты первого курса выше, чем третьекурсники, оценивают эффективность СОТ по показателю «Удовлетворенность полученными результатами» ($p=0,046$).

Дидактическую эффективность применяемых СОТ большинство студентов всех выделенных нами групп оценивают на среднем (оптимальном) уровне. Наиболее низкие оценки встречаются у студентов первого курса. Они значимо ниже, чем у третьекурсников и пятикурсников в оценке дидактической эффективности СОТ ($p=0,027$, $p=0,037$, соответственно) и такого показателя данного критерия, как «Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса в ходе применения СОТ» ($p<0,001$ оба).

Оценки студентами ресурсной эффективности применяемых СОТ в целом не имеют статистически достоверных различий, однако, оценки такого показателя, как «Электронные образовательные ресурсы», у студентов пятого курса значимо выше, чем студентов третьего и первого курсов ($p=0,008$, $p<0,001$, соответственно).

Таким образом, можно отметить наибольшую удовлетворенность результатами образовательного процесса, а также работой с образовательными ресурсами, предоставляемыми вузом, студентов пятого курса, которые заканчивают свое образование и стоят на пороге перехода в профессиональную сферу деятельности. Студенты третьего курса, по сравнению с другими изучаемыми группами, менее удовлетворены полученными в ходе изучения учебной дисциплины результатами и условиями, которые создавались в вузе. Возможно, это свидетельствует о большей требовательности третьекурсников к условиям обучения, или же сигнализирует о наличии кризиса третьего года обучения в вузе, в процессе которого часто снижается удовлетворенность от обучения в целом. Студенты первого курса ниже, чем другие группы, оценили процесс педагогической коммуникации, каналы взаимодействия между участниками образовательного процесса, что дает основание говорить о сложности становлении взаимоотношений в учебной группе или о продолжающейся социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе.

Данные факты подтверждают наше предположение о влиянии академического опыта студентов на оценку эффективности применяемых СОТ и свидетельствуют о возможном существовании различий в степени значимости показателей результативного, дидактического и ресурсного критериев для студентов разных курсов. Однако следует отметить, что данный признак требует подтверждения на большей выборке студентов – будущих педагогов, что является задачей последующих исследований.

Заключение

Подводя итог, отметим, что применяемые преподавателем смешанные образовательные технологии, по мнению будущих педагогов, в системе их профессионального образования во многом эффективны с точки зрения получаемого образовательного результата (объективного и субъективного), а также используемых внутренних и

внешних ресурсов, но менее эффективны дидактически с позиции оптимальности сочетания традиционных и информационных технологий, а также организации педагогической коммуникации.

Полученные в настоящем исследовании результаты могут быть полезны при выборе смешанных образовательных технологий, проектировании учебного процесса в смешанном формате на уровне отдельного учебного модуля или учебного курса в целом и для управления качеством педагогического образования, а также для решения исследовательских задач, направленных на выявление факторов повышения эффективности смешанных образовательных технологий в процессе подготовки педагогов.

Список литературы

1. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. № 3 (9). С. 8–20.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 4–25.
3. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Тихомирова М.А. Исхакова М.П. Эффективность смешанных образовательных технологий в вузе: методология оценки // Образование и наука. 2023. № 7(25). С. 69–102.
4. Букина Т.В., Нурова Л.Р., Нелюбина Е.А. Средства повышения вовлеченности студентов в учебный процесс в рамках гибридного образования // Глобальный научный потенциал. 2022. № 11(140). С. 69–71.
5. Кужабекова А., Жапарова Р. Влияние «обучения через наблюдение» на отношение учителей к методикам социально активного преподавания // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 208–228.
6. Миронова Ю.Н. Использование дистанционных технологий при проведении занятий: LMS MOODLE, Google класс, Microsoft Teams // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. №4(33)(7). С. 177–182.
7. Скоробогатов Д.В. Подходы к оценке эффективности педагогического образования // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 97-2. С. 167–170.
8. Чошанов М.А. Дистанционное обучение и цифровая дидактика: уроки скептика // Народное образование. 2021. № 1 (1490). С. 79–93.
9. Alammary A., Sheard J., Carbone A. Blended learning in higher education: Three different design approaches // Australasian Journal of Educational Technology. 2014. V. 30 (4). P. 440–454.
10. Cervone A., Melkert J. A., Mebus L. F. M., Saunders-Smits Gillian Push or Pull Students into Blended Education: a Case Study at Delft University of Technology // International Journal of Engineering Education. 2016. № 5(A) (32). P. 1911–1921.
11. Dziuban C., Graham C. R., Moskal P. D. et al. Blended learning: the new normal and emerging technologies // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. № 3(15). P. 1–16.
12. Erdem M., Kibar P. N. Students' opinions on facebook supported blended learning environment // TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology. 2014. № 1(13). P. 199–206.

13. Murillo-Zamorano L. R., Sánchez J. A. L., Godoy-Caballero A. L. Muñoz C. B. Gamification and Active Learning in Higher Education: Is It Possible to Match Digital Society, Academia and Students' Interests? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2021. № 18:15. Режим доступа: https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00249-y (дата обращения 10.08.2023).
14. Nikolopoulou K. Face-To-Face, Online and Hybrid Education: University Students' Opinions and Preferences // Journal of Digital Educational Technology. 2022. V.2(2). URL: https://www.jdet.net/article/face-to-face-online-and-hybrid-education-university-students-opinions-and-preferences-12384 (дата обращения 10.08.2023).

Об авторах:

ТИХОМИРОВА Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9), e-mail: tikhomarina@gmail.com

БОРДОВСКАЯ Нина Валентиновна – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования и педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9), e-mail: bordovskaia.nina@yandex.ru

КОШКИНА Елена Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии гуманитарного института ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (163002, Россия, г. Архангельск, наб. Северной Двины, д. 17), e-mail: coschkina.el@yandex.ru

ИСХАКОВА Мария Павловна – аспирант ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9), e-mail: iskhakova.mp1998@gmail.com

FUTURE TEACHERS ABOUT THE EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING TECHNOLOGIES

M.A. Tikhomirova[1], N.V. Bordovskaia[1], E.A. Koshkina[2], M.P. Iskhakova[1]

[1]St. Petersburg University, Saint Petersburg

[2]Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk

This article presents the results of the study of the effectiveness of assessing blended learning technologies used by a teacher during the implementation of an academic discipline by future teachers (N=104). Using the author's methodology, it was found that the students highly rated the effective and resource efficiency of the blended learning technologies used by the teacher, and as the optimal didactic one. Differences in the assessments of different years students were revealed.

Keywords: *blended learning technologies, effectiveness, effective, didactic, resource criteria of effectiveness, pedagogical students.*

Принято в редакцию: 06.10.2023 г.
Подписано в печать: 09.11.2023 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 004. 372.881.111.1
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.165

ПОТЕНЦИАЛ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

С.У. Мейсурова, И.С. Крестинский, П.В. Кратович

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Проанализированы современные обучающие мобильные приложения («Say it: English Pronunciation», «Talk English Speaking Practice», «Elsa Speak»). Выбор данных приложений обусловлен методическим разнообразием предлагаемых в них дидактических решений, позволяющих совершенствовать фонетическую компетенцию пользователей в сочетании с формированием аудитивных и речевых навыков. Выделены особенности и преимущества каждого из приложений, определены основные целевые аудитории обучающихся и описан потенциал каждого из приложений в отношении их эффективного применения в процессе формирования произносительных, аудитивных и речевых навыков, а также для подготовки к сдаче сертификационных экзаменов. Анализ специализированных мобильных приложений выявил их ведущее достоинство, состоящее в предоставлении пользователям широкого спектра дидактико-методических возможностей самообучения.
Ключевые слова: *английский язык, мобильные приложения, фонетическая компетенция, вид речевой деятельности говорение, вид речевой деятельности аудирование, самообучение.*

Введение. Целью настоящего обзора является анализ современных обучающих мобильных приложений, с помощью которых возможно разнообразить, оптимизировать и комбинировать процессы освоения навыков говорения, аудирования и формирования фонетической компетенции изучающих английский язык как иностранный. Фонетическая компетенция состоит во владении произносительным навыком, реализуемым при говорении на изучаемом иностранном языке, в соответствии с общепринятым и кодифицированным произносительным стандартом. Данный навык определяется практическим владением элементами сегментного (артикуляция звуков, практическая реализация фонем в речевом потоке, словесное ударение, явления ассимиляции и редукции) и суперсегментного уровней (ритм, фразовое ударение, интонация) произношения. Фонетическая компетенция входит в состав лингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции [9, с. 129]. Как отмечает А.А. Хомутова, «фонетическая компетенция – это основанная на знаниях, умениях, навыках и отношениях способность индивида осуществлять иноязычную

© Мейсурова С.У.,
Крестинский И.С.,
Кратович П.В., 2023

коммуникативную компетенцию в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка» [6, с. 73]. Владение фонетической компетенцией улучшает аудитивные навыки учащихся, положительно влияет на восприятие носителями языка устной речи иностранцев [16, с. 19]. Соответственно, комбинация фонетики, аудирования и говорения в процессе обучения иностранному языку является логичной.

В настоящее время в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции активно используются информационно-коммуникативные, в том числе мобильные технологии, анализу которых посвящено большое количество статей. В частности, С.С. Афанасьева отмечает, что «суть технологии информационного обучения – развитие способности к самообразованию и развитие коммуникативной компетенции учащихся» [1, с. 26]. И.А. Литвиненко констатирует, что «в современном мире владение информационными технологиями ставится наряду с такими качествами, как умение читать и писать. В наши дни специалист с высшим образованием должен свободно ориентироваться в огромном информационном пространстве, иметь необходимые знания и навыки, в том числе: поиска, обработки и хранения информации с использованием новейших информационных технологий, компьютерных систем и сетей» [4, с. 31]. В статье П.М. Бисимбаевой и М.Ю. Илюшкиной подробно раскрывается понятие мобильного обучения, анализируются особенности использования мобильных приложений в обучении иностранным языкам на примере вузовского языкового образования [2]. Как показал анализ литературы и существующих мобильных приложений, большинство современных мобильных приложений для изучения иностранного языка ориентированы на освоение лексики, закрепление грамматики и развитие навыка понимания иностранного текста. Однако весьма сложным и, как правило, недостаточно разработанным в методическом отношении аспектом является формирование произносительного навыка [8, с. 203]. Информационные технологии значительно облегчили данную задачу. Например, появились такие мобильные приложения, как EngTube, PuzzleMovies, MovEng, которые позволяют уточнять произношение слов и особенности их употребления в речи [8, с. 204]. Тем не менее, в случае наличия стремления освоить иностранный язык на высоком уровне (на B2+ и C-уровнях, согласно «Европейской системе уровней владения иностранным языком», или «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment»; далее по тексту – CEFR), данные приложения в недостаточной мере позволяют овладеть фонетической компетенцией в рамках требований к качеству произношения, подробно описанных в CEFR [9, с. 133]. Большинство таких приложений не учитывает познавательные потребности обучающихся, осваивающих предмет на высоких уровнях подготовки (по

CEFR [9]; англ.: Upper Intermediate, Advanced, Professional), а предлагаемые такими приложениями дидактические возможности ввиду простого и/или адаптированного языкового материала не соответствуют запросам соответствующей целевой группы. На высоком уровне изучения иностранного языка овладение аутентичным произношением является необходимым условием достижения уровней Advanced и Professional [9, с. 134]. К данным уровням должны стремиться студенты лингвистических факультетов вузов (будущие преподаватели и переводчики), могут стремиться высокомотивированные учащиеся старших классов школ и профильных классов с углубленным изучением английского языка, отдельные слушатели языковых курсов. Соответственно, рассматриваемые ниже приложения могут использоваться указанными группами обучающихся в целях оптимизации процесса комбинированного овладения произношением, говорением и аудированием в процессе изучения английского языка.

Результаты и обсуждение. Объектами исследования являются три мобильных приложения – «Say it: English Pronunciation» [15], «Talk English Speaking Practice» [11] и «Elsa Speak» [10] (см. рис. 1). Выбор данных приложений обусловлен методическим разнообразием предлагаемых в них дидактических решений, позволяющих формировать и совершенствовать фонетическую компетенцию пользователей (в том числе в процессе говорения) на основе выполнения богатой палитры упражнений. Возможность безвозмездного пользования приложениями также может способствовать их массовому внедрению.

«Say it: English Pronunciation» «Talk English Speaking Practice» «Elsa Speak»

Рис. 1. Логотипы рассматриваемых мобильных приложений

Рассмотрим мобильное приложение *«Say it: English Pronunciation»*. Данное приложение доступно в App Store и Play Market для устройств на платформах iOS и Android [15]. С его помощью возможно оптимизировать процесс овладения соответствующими стандартными вариантами английского произношения. Существенным преимуществом данного приложения является возможность выбора желаемого для освоения произносительного стандарта – американского либо британского (классического) (см. рис. 2). Осознание существования двух произносительных норм позволит избежать смешения британского и американского произносительных стандартов,

а также недопонимания со стороны носителей английского языка. «Say it: English Pronunciation» дополняет и «оживляет» учебное пособие «Formula B2» [13], рекомендованное для подготовки к международным экзаменам FCE (First Certificate in English) и IELTS (International English Language Testing System) (см. рис. 3). Приведенные упражнения дополняются дидактическими возможностями мобильного приложения, способствующими осознанному улучшению и автоматизации английского произношения на основе выполнения большого количества упражнений на транскрибирование, слогоделение и интонирование.

Рис. 2. Меню выбора произношения
в приложении «Say it: English Pronunciation»

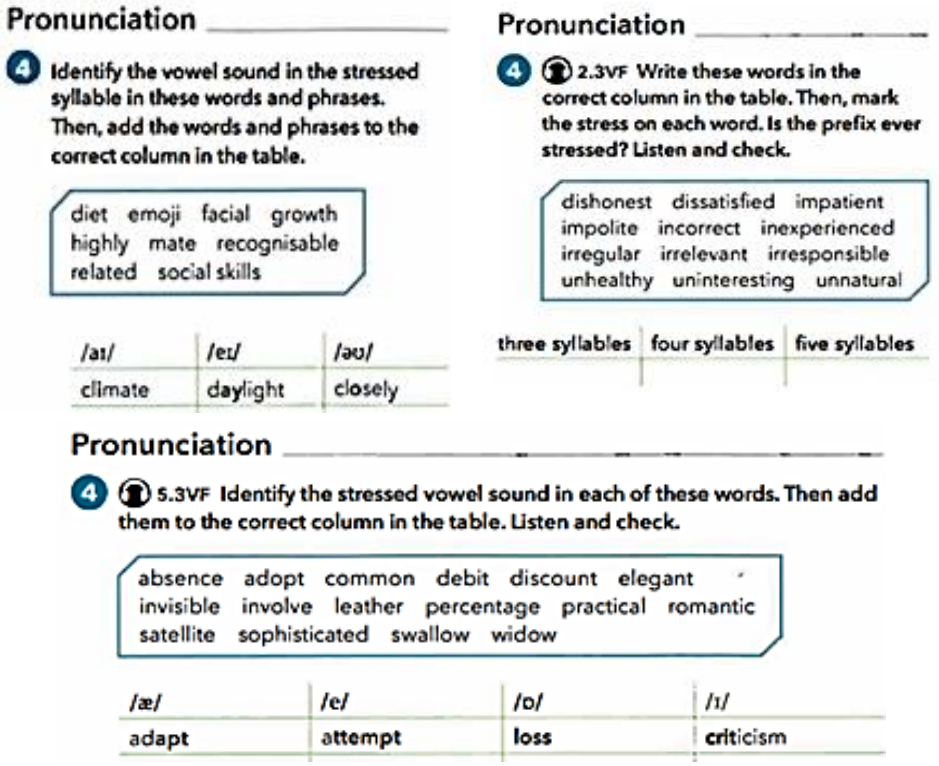
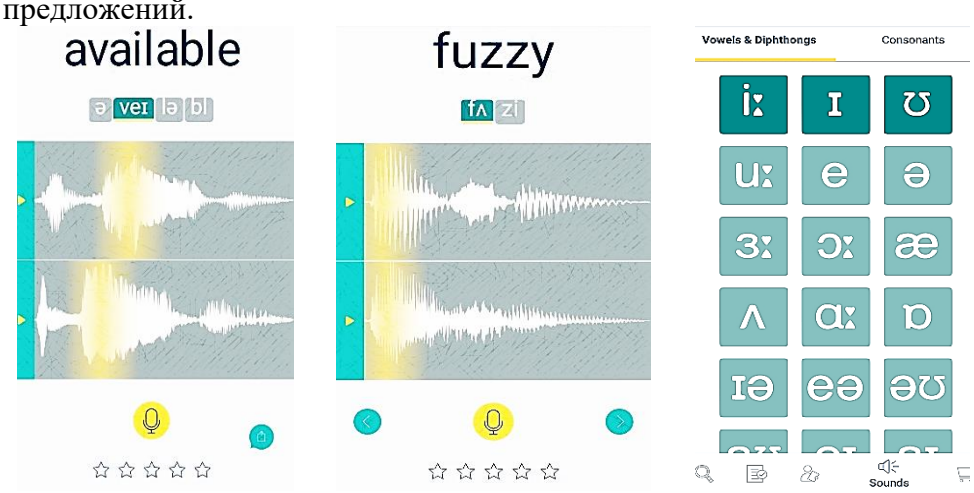


Рис. 3. Примеры заданий из учебного пособия Formula B2
[13, с. 97, с. 103, с. 109]

Преимуществом приложения является возможность построения звуковой осциллограммы, позволяющей инструментально измерить и визуально оценить расхождения в произношении между акустическим модельным образцом и произношением обучающегося, в особенности в области сопоставления таких суперсегментных параметров произношения, как ударение и интонация. Для этого пользователь должен следовать следующему алгоритму: ознакомиться с транскрипцией, прослушать запись аутентичного американского или британского произношения, записать свое произношение, сравнить звуковые осциллограммы, внести соответствующие исправления и постепенно стремиться к совпадению осциллограмм (см. рис. 4). Данная методика позволяет осваивать фонетические параметры сегментного и суперсегментного уровней в их единстве. Более того, в приложении предусмотрена функция дифференциации слов по уровню сложности (Beginner, Intermediate, Advanced). В приложении возможно сохранять записи своего произношения и отслеживать динамику улучшения фонетико-фонологической компетенции в процессе обучения. К недостаткам приложения «Say it: English Pronunciation» можно отнести отсутствие формальной оценки качества произношения звуков и предложений.

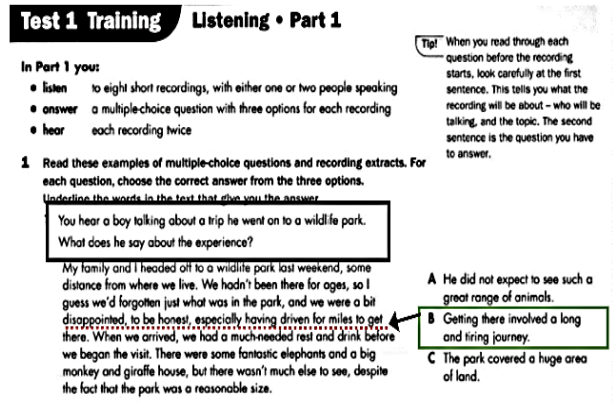


а) б) в)

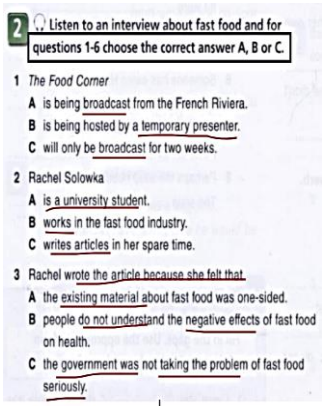
Рис. 4. Примеры страниц приложения «Say it: English Pronunciation»:
а) звуковая осциллограмма на примере слова «available»;
б) звуковая осциллограмма на примере слова «fuzzy»;
в) панель с транскрипционными значками для английских звуков.

Следующим приложением, заслуживающим особого внимания, является мобильное приложение *«Talk English Speaking Practice»*. Данное приложение доступно в App Store и Play Market для устройств на платформах iOS и Android [11]. Приложение подходит для изучения английского языка на начальном, среднем и «продвинутых» уровнях владения (A2–C1 по CEFR). Приложение может быть полезным в

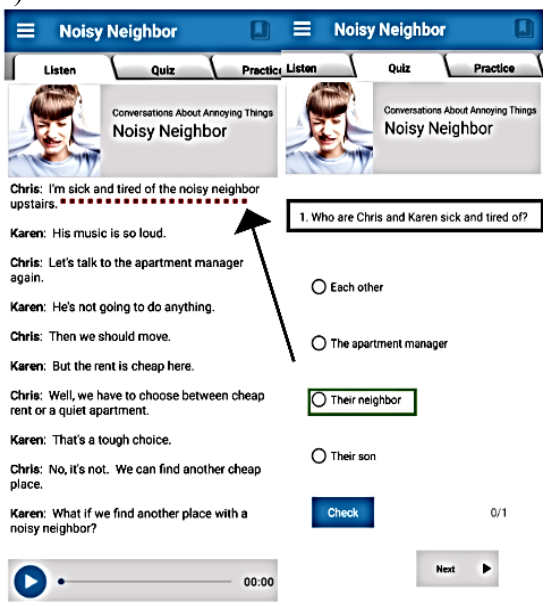
обучении говорению и аудированию с целью успешного выполнения экзаменационных заданий части первой и четвертой в международном экзамене FCE (см. рис. 5а, б), который, согласно «Европейской системе уровней владения иностранным языком», или «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment», соответствует уровням B2 – C1.



а)



б)



в)

Рис. 5. Примеры страниц: а) экзамен FCE, аудирование, задание 1 [14, с. 46]; б) экзамен FCE, аудирование, задание 4 [12, с. 70]; в) тест на понимание текста в приложении «Talk English Speaking Practice»

Приложение «Talk English Speaking Practice» состоит из двух основных разделов, включающих записанные носителями языка диалоги для изучения академического (англ.: Academic) и делового (англ.: Business) английского языка. В каждом разделе содержатся тексты по соответствующей тематике (Chat-Small Talk, Daily Life, Home

life и т.д.), содержащей по 20 записанных диалогов. Алгоритм работы с диалогами следующий: пользователь несколько раз прослушивает диалог; решает тестовые задания на понимание прослушанного; данные задания являются неотъемлемой частью экзамена (см. рис. 5а, 5в); выбирает говорящего, чьи реплики он хотел бы произнести (англ.: Speaker A or B); ведёт / имитирует диалог в паре с программой, т.н. «говорящей машиной», а затем записывает себя в диалоге (см. рис. 6). Предполагается, что обучающийся будет стремиться к корректному копированию особенностей произношения диктора, приспосабливаться к фоностилистическим особенностям его произношения.

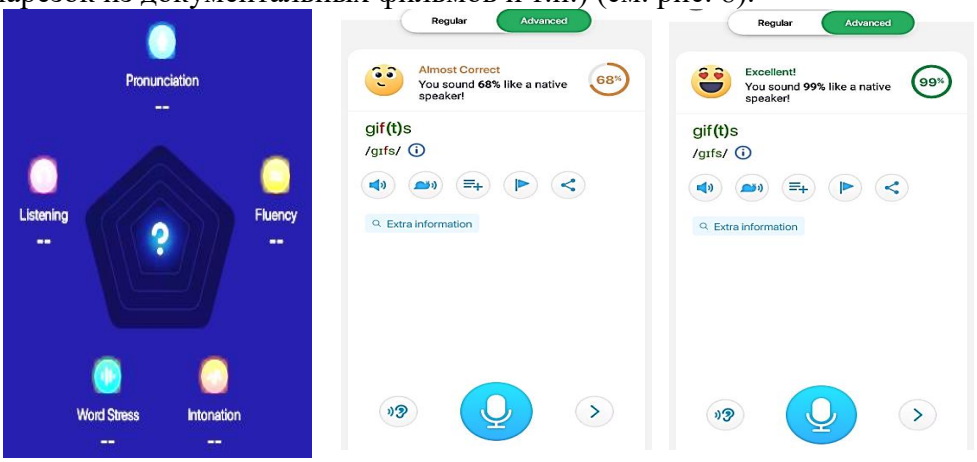
Рис. 6. Пример практики устной речи с «говорящей машиной»

Существенным недостатком приложения «Talk English Speaking Practice» является отсутствие разграничения между британским и американским произносительным стандартом. По умолчанию используется британский стандарт. Кроме этого, не всегда в диалоге с компьютерной программой удается уложиться в отведенное на произнесение реплик время. В приложении предусмотрена возможность самоконтроля (как и в «Say it: English Pronunciation»), однако отсутствует возможность сохранить свою запись и отправить её преподавателю.

Последним рассматриваемым нами мобильным приложением, активно используемым для формирования произносительного навыка, является приложение *«Elsa Speak»*. И.М. Шабазов м Д.Д. Маигова отмечают, что «первое, чему учат всех начинающих, – правильному английскому произношению. ELSA расшифровывается как English Language Speech Assistant. Это интерактивное языковое приложение

помогает поставить правильное английское произношение» [7, с. 86]. Е.В. Бровкина и Е.Е. Левушкина описывают функционал приложения для расширения словарного запаса [3]. Нами уже рассматривалось это приложение в категориях общей дидактики в контексте его интеграции в процесс обучения иностранным языкам [5]. Опишем подробно и оценим его функционал, предлагаемый разработчиками для формирования произносительных, аудитивных и речевых навыков изучающих английский язык.

Приложение *«Elsa Speak»* доступно в App Store и Play Market для устройств на платформах iOS и Android [10]. Приложение предоставляет обширные дидактические возможности по улучшению произношения пользователя посредством упражнений на правильную расстановку ударения, пауз, интонирования и др. (англ: «stressing correct syllables and correct words»), «natural rhythm», «pausing») (см. рис. 7). В зависимости от выбранного уровня сложности (англ.: Regular/Advanced) приложение позволяет производить оценку аутентичности произношения, при этом степень аутентичности указывается в процентах от близости к звучанию некоего идеального образца. При возникновении трудностей с произношением слова в мобильном приложении предусмотрена отдельная функция «Watch people pronounce», которая позволяет уточнить произношение слова носителем на примере контента из YouTube (подкастов, диалогов, нарезок из документальных фильмов и т.п.) (см. рис. 8).



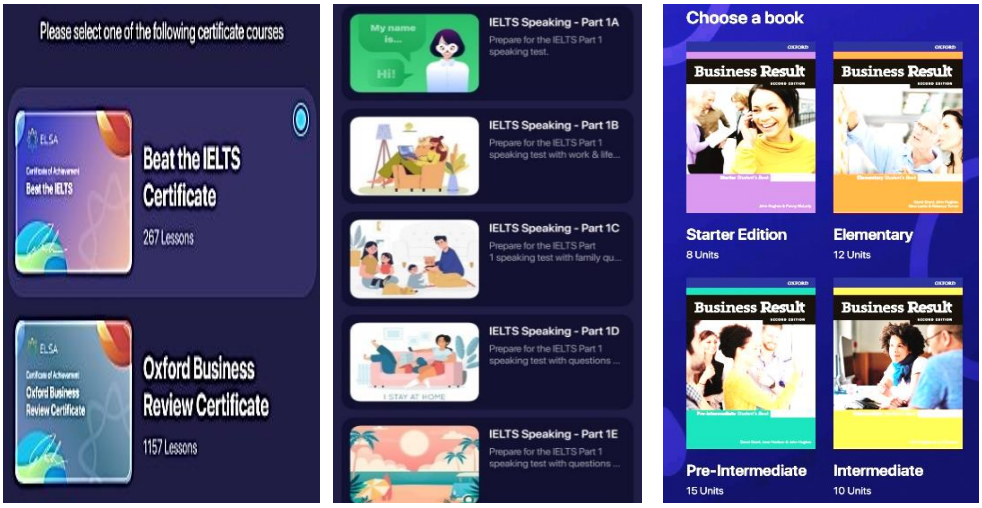
а) б)

Рис. 7. Примеры страниц приложения «Elsa Speak»:
а) типы упражнений по отработке произношения; б) оценка степени аутентичности произношения в процентах на примере слова «gift»: «почти правильно» (68%) / «отлично» (99%)

Существенным достоинством данного приложения является возможность оценки уровня владения английским языком согласно CEFR. Приложение позволяет построить индивидуализированную

образовательную траекторию в изучении английского языка, воспользоваться всеми необходимыми материалами и пособиями от Oxford University Press и подготовиться к сдаче экзамена IELTS; в приложении пользователь может сдать пробный экзамен, познакомиться с результатами сдачи и сделать качественные выводы о лакунах в своих знаниях (см. рис. 9). Заметим, что сертификационные экзамены, нацеленные на выявление уровня владением всеми компонентами иноязычной коммуникативной компетенции на английском языке, имеют идентичную, не богатую вариациями структуру. Примерами могут служить экзамены IELTS и Cambridge English Exam.

Рис. 8. Пример страницы «Watch people pronounce»



а) б) в)

Рис. 9. Примеры страниц приложения «Elsa Speak»: а) подготовка к экзамену IELTS; б) материалы для подготовки к сдаче экзамена на получение сертификата Oxford Business Review Certificate; в) пособия от Oxford University Press для изучения «Делового английского»

Приложение «Elsa Speak» использовалось при подготовке учащихся 10 класса гимназии №12 (г. Тверь) к международному экзамену FCE в 2021 году в группе из 21 обучающихся. При самостоятельной подготовке к данным экзаменам для обучения навыкам беглой и логически связанной речи, демонстрирующей обширный лексический запас, мы использовали функционал приложения «Elsa Speak», который применим при подготовке к выполнению заданий 1 и 4 устной части экзамена (говорения) в FCE (см. рис. 10). В первом задании экзаменуемому задаются общие вопросы (имя, место проживания, планы, цели на будущее, образование), тестирующие умение лаконично и кратко рассказать о себе, пользуясь типовыми лексическими конструкциями. В четвертом задании, состоящем из спонтанных вопросов, поднимающих различные социальные, экологические и философские темы, проверяется знание подходящей тематической лексики более высокого уровня и способность экзаменуемого раскрыть свою мысль в заданный промежуток времени (15-20 сек.) в стрессовой ситуации. Мы констатировали в процессе саморефлексии, что благодаря выполнению дополнительных упражнений в мобильном приложении «Elsa Speak» качественный уровень выполнения таких заданий мог существенно повыситься. Особенно полезными оказались составленные приложением «лексические сеты», позволяющие значительно расширить лексический запас с акцентом на использование фразовых глаголов, типовых лексических фраз и устойчивых выражений, отвечающих тематике диалога или монолога. Отметим, что лексика, предлагаемая к усвоению, отобрана по прагмалингвистическому принципу, т.е. отбор лексики обусловливается реальными коммуникативными ситуациями. К недостаткам приложения можно отнести отсутствие дифференциации британского и американского произносительного стандартов, а также невозможность сохранить запись своего произнесения слов, предложений, текстов.

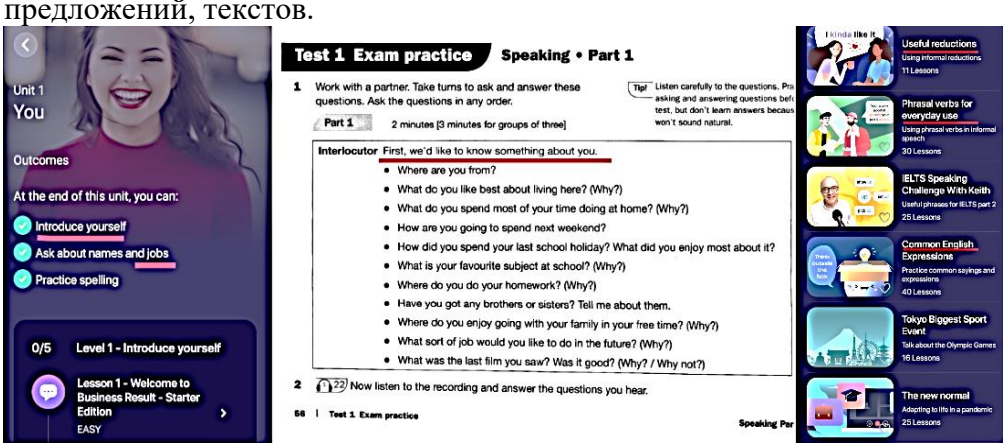


Рис. 10. Примеры страниц приложения «Elsa Speak», содержащие «лексические сеты» и задания, идентичные экзаменационным [10, с. 56]

Заключение

Таким образом, анализ специализированных мобильных приложений для развития фонетической компетенции в сочетании с обучением говорению и аудированию выявил их основное достоинство, состоящее в предоставлении пользователям широкого спектра дидактико-методических возможностей самообучения. При этом каждое мобильное приложение имеет свои отдельные преимущества, раскрывающиеся как в особенностях формирования навыков произношения, говорения и аудирования, так и в возможности индивидуальной адаптации к разному уровню владения английским языком. Приложение «Talk English Speaking Practice» ввиду наличия возможности имитировать устную коммуникацию с партнером (с «говорящей машиной») будет наиболее востребовано у пользователей, желающих развивать навыки говорения и аудирования на английском языке в рамках тематики, заданной приложением, в том числе при подготовке к международному экзамену по английскому языку уровня B2, например, к FCE. С помощью обучающего приложения «Say It: English Pronunciation» пользователь сможет работать над своим произношением, при этом учитывая особенности британского и североамериканского произносительных стандартов; понимание актуальности данной дифференциации и ситуативно обусловленное владение обеими произносительными нормами является неотъемлемой частью фонетической компетенции обучающихся на высоких уровнях владения английским языком, в т.ч. демонстрируемой при сдаче соответствующих сертификационных экзаменов. Мобильное приложение «Elsa Speak», благодаря методическому разнообразию предлагаемых упражнений и их функциональности, поможет пользователям со средним (B1 – B2 по CEFR) и высоким (C1 по CEFR) уровнями владения английским языком оценить степень владения фонетической компетенцией, предварительно оценить свой уровень подготовки, сдав пробный экзамен (письменную и устную части), а также развить навык спонтанного быстрого ответа на вопросы с использованием корректной тематической лексики более высокого уровня (B2/C1 по CEFR).

Список литературы

1. Афанасьева С.С. Повышение качества обучения английскому языку методом интенсивного обучения // Актуальные вопрос в науке и практике: сб. статей по материалам XIII международной научно-практической конференции. Часть 3 (4). Самара: ООО «Дендра», 2018. С. 22–27.
2. Бисимбаева П.М., Илюшкина М.Ю. Мобильные приложения в обучении иностранному языку как компонент системы вузовского образования // Studia Humanitatis. 2020. № 2. URL: https://clck.ru/36Vqgh (дата обращения: 01.10.2023).

3. Бровкина Е.В., Левушкина Е.Е. Интеграция технологий в процесс изучения иностранных языков как способ мотивации к расширению словарного запаса // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: материалы XI международной научно-практической конференции / отв. редактор А.В. Друзяка. Благовещенск, 2021. С. 610–613.
4. Литвиненко И.А. Информационные технологии в лингвистике // Функционирование русского и белорусского языков в условиях информатизации общества: сборник тезисов докладов 56-ой научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов БГУИР (Минск, 18–20 мая 2020 г.). Минск: БГУИР, 2020. С. 31–33.
5. Миловидов В.А., Мейсурова С.У. Мобильное приложение ELSA SPEAK как пример интеграции современных дидактических подходов в процесс изучения английского языка // Никольские чтения: традиции и инновации в образовании: сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции / отв. редакторы А.В. Винник, О.К. Ермишкина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2023. С. 182–187.
6. Хомутова А.А. Фонетическая компетенция: структура, содержания // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2013. № 2. С. 71–76.
7. Шабазов И.М., Маигова Д.Д. Мобильные приложения как средство изучения английского языка обучающихся в неязыковом вузе // Вестник ГГНТУ. Технические науки. 2019. Т. 15. № 2 (16). С. 84–90.
8. Шамина Е.А. Обучение иностранному произношению: когнитивные, психолингвистические и социолингвистические основания // Теоретическая и прикладная лигвистика. 2022. Т. 8 (№1). С. 202–213.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. [Электронный ресурс]. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (дата обращения: 20.09.2023).
10. Elsa Speak // Сайт Google play [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/33BQuM (дата обращения: 07.11.2023).
11. English Speaking Practice // Сайт Google play [Электронный ресурс]. URL: https://inlnk.ru/3ZeyZ6 (дата обращения: 07.11.2023).
12. Evans V., Dooley J. On Screen B2+ Workbook. Greece: Express Publishing, 2016. 150 p.
13. Lindsay W., Edwards L. Formula B2: Coursebook. England: Pearson, 2021. 173 p.
14. May P. First Trainer Six Practice Tests. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 248 p.
15. Say It: English Pronunciation // Сайт Google play [Электронный ресурс]. URL: https://inlnk.ru/68e28V (дата обращения: 07.11.2023).
16. Schmitt H. Teaching English Pronunciation. Heidelberg: Winter, 2016. 236 s.

Об авторах:

МЕЙСУРОВА София Усбановна – студент направления 45.03.02 Лингвистика ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: meysurova.s2004@mail.ru

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории обучения иностранным языкам и немецкой филологии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

КРАТОВИЧ Павел Валерьевич – проректор по цифровому развитию и информационным технологиям, кандидат технических наук, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: pavelkratovich@gmail.com

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF SEVERAL MOBILE APPLICATIONS IN PRACTICE WHILE TEACHING AND LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE

S.U. Meisurova, I.S. Krestinsky, P.V. Kratovich

Tver State University, Tver

Modern educational mobile applications («Say it: English Pronunciation», «Talk English Speaking Practice», «Elsa Speak») are analysed. The choice of these applications is explained by the methodological variety of didactic solutions suggested in them which gives a unique opportunity to improve phonetic, listening and speaking skills. The features and advantages of each application are highlighted, the target audience is identified, and the potential of every application is thoroughly and meticulously described in respect of their effective usage in the educational process that includes the development of pronunciation, listening and speaking skills, as well as the preparation for international certification exams. The analysis of these specialised mobile applications has found out their main advantage that provides users with a wide range of didactic and methodological self-learning opportunities.

Keywords*: the English language, mobile applications, phonetic competence, speaking practice, listening aspect, auditory skills, self-learning.*

Принято в редакцию: 09.11.2023 г.
Подписано в печать: 24.11.2023 г.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.178

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

И.И. Корягина[1], Л.В. Куклина[2]

[1]ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Иваново
[2] ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики ФСИН России», г. Вологда

Представлен теоретический анализ проблемы профессионального развития будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС) с позиций вызовов современного общества. Показана роль личностного компонента в структуре личностно-профессиональной компетентности как системообразующего фактора, обеспечивающего становление профессиональной субъектности будущего сотрудника УИС. Сформулированы педагогические условия, обеспечивающие формирование субъектной позиции обучающихся, что является важнейшим фактором успешности его профессиональной деятельности.
Ключевые слова: *профессионализм, компетентность, профессиональная субъектность, правосознание.*

Современные требования, предъявляемые к сотруднику уголовно-исполнительной системы, включают в себя не только профессиональную составляющую, но и личностную, основанную на нравственных ценностях и обуславливающую поведение сотрудника в ситуациях профессиональной деятельности и повседневной жизни. Важнейшим условием эффективности профессиональной деятельности является сформированная профессиональная компетентность, которая может быть определена как «индивидуальный способ решения задач деятельности, опосредованный личностным отношением к делу» [1, с. 121]. Ключевым этапом профессионального становления сотрудников является этап обучения в ведомственном вузе, который и призван обеспечить готовность к деятельности и сформированность этих аспектов.

Однако, как показывают исследования, профессиональная подготовка традиционно остается в большей степени ориентированной на становление профессиональных компетенций, обеспечивающих освоение выпускником области специальных знаний, а на развитие личностного компонента профессиональной компетентности внимания

© Корягина И.И., Куклина Л.В., 2023

обращается недостаточно, что, возможно, обусловлено пониманием его стихийного формирования. В дальнейшем это отрицательно сказывается на становлении профессиональной позиции (субъектности) и проявляется в том, что сотрудник в начале профессиональной деятельности не берет ответственность на себя, не проявляет инициативы при решении профессиональных задач, участвуя в работе по мере необходимости в минимальном объеме, ориентируясь на предложенное кем-то готовое решение. Причем эта установка сохраняется по отношению к профессиональной деятельности и далее. «Участие в жизни» – характеристика пассивности человека в усложняющемся культурном потоке, лишь совместная с кем-то другим деятельность, без какой бы то ни было претензии на результат» [2, с. 140]. Такая профессиональная позиция приводит к изменению профессиональной мотивации, смещению приоритета в постановке стратегических целей освоения профессиональной деятельности на тактические, временные, позволяющие решить текущие проблемы деятельности без ориентации на отдаленный результат.

Вероятно, это связано с тем, что «оказываются недостаточно сформированными контекстуальная компетенция и профессиональная идентичность будущего специалиста» [3, с. 425]. Это подтверждает наше исследование, проведенное на базе ведомственных вузов, в ходе которого установлено снижение индекса профессиональной направленности за период обучения у будущих сотрудников УИС, значение которого у выпускников составляет 0,24 (максимальное значение 1), а у курсантов первого курса – 0,68 [4, с. 237]. То есть за период обучения падает интерес к выбранной профессии, происходит переоценка мотивов ее освоения, на первый план выходят утилитарные мотивы, меньшую значимость имеют социальные мотивы и ценностные ориентации.

Анализируя сложность формирования субъектной позиции будущего офицера в образовательном процессе образовательных организаций высшего образования ФСИН России, обусловленную спецификой подготовки в ведомственном вузе, Д.В. Шулепников обращает внимание на «относительную узость социальной сферы, в которой курсанты могут себя реализовать, проявить» [5, с. 154].

Выявим возможные факторы, обусловливающие такое положение дел, имея в виду, что «итогом развития личности в культурно-образовательном (профессиональном) пространстве выступает сам факт создания изнутри и вокруг себя организованного пространства, проявляющегося через три его основные формы принадлежности к культуре: идентичности, личностного участия, смысла» [6, с. 201].

В контексте профессиональной деятельности сотрудника УИС это выражается в необходимости формирования высокого уровня правосознания, ценностных ориентаций и мотивационных установок,

выражающихся в желании работать и проявлять себя в качестве субъекта профессиональной деятельности. Определим факторы, препятствующие, на наш взгляд, формированию профессиональной субъектности в системе ведомственного высшего образования. Заметим, что они являются производными состояния общества и обусловлены новыми вызовами современности:

1. Глобальные процессы в обществе, тотальная цифровизация способствуют расширению пространства развития и становления человека как целостной личности, субъекта профессиональной деятельности: он оказывается вовлечен в событийность двух онтологически разделённых реальностей, представленных реальным и виртуальным миром, в котором существует возможность повторить все заново, не присутствуя в полной мере в происходящем, что «избавляет от полного ему доверия и обеспечивает чувство неуязвимости» [7, с. 41]. Это приводит к изменению правосознания будущего специалиста, которое становится информационным и основано в большей степени на знании, чем на «выстрадывании» ценностей. В результате глобальные процессы, с одной стороны, предоставляют новые возможности для формирования правосознания, с другой – прослеживается изначальная жесткая заданность параметров формируемой структуры, обеспечиваемая установленными связями между ресурсами и их возможностями. Процесс выбора, осуществляемый с учетом возможности его повторения, приобретает формальный (рациональный) характер; нравственное осмысление ситуации остается невостребованным. Совершаемый выбор переходит из разряда экзистенциального в рациональный, а сущностной характеристикой правосознания становится информированность, поскольку именно наличие информации предопределяет ту или иную стратегию поведения. Соответственно этим изменениям становится динамичным и изменяется отношение человека к праву, а это, в свою очередь, и формирует особый тип правосознания – информационное. То есть проникновение цифровизации во все области жизнедеятельности определяет формы проявления социальности, задает систему и характер взаимодействия людей, способствует становлению новых форм упорядочения мира: происходит некое упрощение взаимодействия, поскольку оно определяется жестко заданными связями, уходит разнообразие восприятия; выбор рассматривается как параметр, задающий новые связи между объектами. Однако именно экзистенциальный выбор обеспечивает становление социальной ответственности, так как соблюдение границ таких обязательств делает человека человеком, верифицирует его в глазах другого, включает в пространство интерсубъективности.

2. Обозначенная выше тенденция приводит к тому, что институт коллектива как сложившаяся форма социализации человека теряет свою

значимость, поскольку разноплановость виртуальных сообществ, и способы представления себя в них не позволяют человеку однозначно определить свое место в коллективе, осознать его значимость для личностного становления, так как регулирование частоты их посещения и проявляемой активности происходит на ситуативной основе. Таким образом, «общество, окружающее человека, превращается в совокупность разноплановых сообществ, представленных не только реально, но и дублирующих реальные сообщества в виртуальном мире, а также существующих исключительно виртуально» [8, с. 21].

Человек, вступивший во множество сообществ, виртуальных коллективов, не ощущает в полной мере своей причастности к этой группе как к коллективу, не чувствует ответственности за происходящее, т.к. в каждом играет разные социальные роли и «представляет» себя только с одной, наиболее выгодной и значимой для сообщества стороны. Особенностью таких сообществ является то, что их создание связано не с достижением общей цели, а обусловлено личными выгодами, которые человек находит для себя. В таких искусственно создаваемых сообществах на первый план выходит информационная функция, а личностные качества его субъектов, определяющие поведение человека в ситуациях нравственного выбора, такие как сочувствие, забота, отзывчивость, сострадание, сотрудничество и другие, обеспечивающие становление зрелой личности в условиях коллектива, остаются невостребованными.

3. В профессиональной деятельности сотрудника УИС важное место занимает его педагогическая деятельность, особенностью которой является то, что ее результат закреплен в Уголовно-исполнительном кодексе. Понятие исправления закреплено в части 1 статьи 9 УИК РФ, согласно которой под ним понимается «формирование у осуждённых уважительного отношения к человеку, обществу, труду, нормам, правилам и традициям человеческого общежития и стимулирование их правопослушного поведения» [9]. Заметим, что речь идет о нравственном исправлении, предполагающем формирование правопослушного гражданина, осознанно соблюдающего ценности человеческого общежития. На эту же особенность указывает в своей работе О.В. Игумнова, отмечая, что «уголовно-исполнительное законодательство … посредством юридической терминологии раскрывает суть педагогических основ деятельности личного состава учреждений УИС в целом. … Анализ УИК РФ показывает, что данный юридический документ обладает серьезным педагогическим потенциалом, сформулированным в эксплицитной … и имплицитной … формах» [10, с. 191]. Определяя понятие педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина отводит ведущую роль в ее структуре личностным характеристикам педагога, рассматривая ее как «способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в

средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется» [11, с. 89–90].

Система профессиональной подготовки поэтому должна обеспечивать не просто знание основ педагогики и педагогической деятельности сотрудниками УИС, но и уделять внимание формированию их педагогической позиции, основанной на гуманном отношении к другому, приоритете человека как высшей ценности по сравнению со всем остальным, готовности к осуществлению профессиональной деятельности преимущественно средствами педагогического воздействия на личность осужденного.

Сравнение представленности педагогических дисциплин в содержании профессиональной подготовки будущих сотрудников УИС, осваивающих образовательные программы по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности и 40.05.02 Правоохранительная деятельность, показало их идентичность по трудоемкости и последовательности. Однако самооценка по десятибалльной шкале (10 баллов – полное «понимание сущности педагогической деятельности сотрудника УИС») выше у курсантов-психологов (8,6 балла; 23 чел.), чем у юристов (8,1 балла; 20 чел.). Возможно, это связано с большей направленностью системы подготовки психологов на развитие ключевых компетенций (общения, гражданственности), а также обусловлено характером самого педагогического процесса, более ориентированного на личность самого обучающегося.

Поэтому возникает потребность в разработке методик диагностики готовности преподавателей к реализации субъект-субъектного подхода, изменению профессиональной позиции педагога в учебном процессе, созданию условий, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности будущих сотрудников УИС на разных этапах их подготовки.

4. Целенаправленное формирование ценностных ориентаций будущего сотрудника проходит не только в рамках учебной работы, но и при реализации других составляющих профессиональной подготовки: воспитательной, организационной, внеучебной работы, обеспечивающих понимание будущими сотрудниками сути профессиональной деятельности и формирование готовности к ее осуществлению.

Не вдаваясь в подробности системы служебно-боевой подготовки будущих сотрудников УИС, сосредоточим внимание на системе воспитательной работы, осуществляемой разными службами в период профессиональной подготовки сотрудников УИС, выделив в качестве ее ведущего компонента патриотическое воспитание, так как именно оно способствует пониманию и принятию целей служебной деятельности, и формированию готовности их достигать в период службы.

Формирование патриотизма является актуальной проблемой и исследуется в разных областях науки: философии, праве, педагогике. Это связано с тем, что в современном мире патриотизм представляет не только «готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины» [12, с. 978], но, составляя основу гражданственности, может стать тем духовным компонентом, который способствует единению, сплочению народа, через воспитание любви к своему отечеству, верности своему народу и ответственности перед ним.

Поэтому патриотическое воспитание будущих сотрудников имеет огромное значение и составляет важный компонент их профессиональной подготовки.

Д.Н. Желтухин, описывая патриотическое воспитание в образовательных организациях ФСИН России, отмечает, что это «многоплановая, систематическая и скоординированная деятельность, направленная на формирование у обучающихся чувства верности Отечеству, готовности к выполнению служебных задач по защите интересов Родины» [13, с. 14]. При этом ключевую роль в его осуществлении играет ветеранская организация. Автор приводит целый спектр мероприятий патриотической направленности с обучающимися, которые традиционно сложились во многих образовательных организациях и проводятся при активном участии ветеранов. Однако опросы курсантов показывают, что проведение воспитательных мероприятий как массовых провоцирует «формальное отношение» обучающихся к такого рода событиям, выражаясь в пассивной позиции при их проведении.

Поэтому важной задачей подготовки будущего специалиста является создание в педагогическом процессе ведомственных образовательных организаций высшего образования в учебной, служебной и воспитательной деятельности условий для формирования субъектности обучающихся. Обозначим возможные направления таких изменений.

1. Понятие и ценностное значение коллектива изменились из-за появления виртуальных сообществ и нарушения привычных процессов самоидентификации личности. Одним из решений этой проблемы может быть целенаправленная работа по созданию традиционного коллектива как альтернативы виртуальному общению. Возможность участия в таких коллективах на разных этапах профессиональной подготовки, наличие «живого», неформального общения между преподавателями и обучающимися, взаимопомощь и поддержка – все это необходимые условия для полноценного становления личности и ее самореализации в профессии. Кроме того, существенную помощь может оказать создание профессиональных сообществ в самой образовательной организации или включение обучающихся как активных участников в функционирующие профессиональные сообщества. Анализ и оценка деятельности

профессиональных сообществ в совместной деятельности с преподавателем позволит обучающимся сформировать представление об эффективности этого сообщества и критически оценивать деятельность других, опираясь на заданный алгоритм.

2. Обобщая вышеизложенное и подчеркивая значимость традиционно сложившихся методов и форм участия ветеранской организации в подготовке сотрудников, предложим формы осуществления патриотического воспитания, позволяющие стимулировать проявление личностной позиции обучающихся. Одним из факторов, повышающих педагогический потенциал воспитательных мероприятий с участием ветеранской организации, мог бы стать принцип социального партнерства, реализуемый как со стороны ветеранов, так и со стороны обучающихся.

Социальное партнерство в вузе предполагает организацию грамотно спроектированной совместной деятельности «взрослых» и «молодых». Одним из ключевых моментов «социального партнерства» является возможность согласованного выбора: формы, времени, вида взаимодействия, что изначально ставит в субъектную позицию и того и другого, а значит, предполагает и ответственность за эффективность взаимодействия не только со стороны ветерана, но и со стороны курсантов.

Механизмом, позволяющим реализовать проектный метод в системе, могло бы стать включение в реализацию проектов кураторов, что способствовало бы объединению в системе патриотического воспитания усилия всех субъектов: ветеранов, преподавателей (кураторов), курсовых офицеров, курсантов.

Принцип добровольного партнерства позволил бы курсанту, наставнику осмыслить собственную практику через призму совместной деятельности. При этом создаваемый «банк» мини-проектов может быть представлен на совместной встрече кураторов, курсантов и ветеранов, на которой презентуются замыслы проектов, а курсанты имеют возможность «выбирать» не только проект, сферу своего интереса и приложения своих усилий, но и наставника, который его курирует. Такая технология обеспечит наличие активной позиции участников с той и с другой стороны, а также возможность совместного обсуждения особенностей реализации проекта.

Заметим, что проектный формат в наибольшей степени оптимален для реализации принципа добровольности, так как позволяет варьировать количество, тематику способы взаимодействия его участников. Реализация такого формата воспитательной работы и участия в ней ветеранской организации позволит существенно обогатить педагогический процесс, так как позволит встретиться «лицом к лицу» курсантам и ветеранам и узнать друг друга ближе в ситуации непосредственного общения.

Личностным результатом такого взаимодействия будет являться система межличностных отношений, влияющая на формирование личных ценностей и убеждений, проявляющихся в готовности к конкретной деятельности в реальных условиях, поскольку она приобретает личностную значимость. Реализация такого формата патриотического воспитания способствует воспитанию курсантов, для которых патриотизм становится естественным и осознанным качеством личности, вызывающим потребность действовать для пользы своей страны.

3. В учебной деятельности становлению профессиональной субъектности способствует применение преподавателями технологий, основанных на необходимости совершения выбора в условиях высокой неопределенности. Это стимулирует развитие у обучающихся мотивации к освоению профессии, процессов самооценки степени собственного продвижения в профессионализации. Однако готовность к применению таких технологий у преподавателей весьма различна и требует пристального внимания к разработке не только методик, но и форм повышения квалификации в этой области. В качестве таких технологий могут выступать: технологии проектной деятельности, коллективного обучения, предполагающие совместную деятельность преподавателя и обучающихся, основанную на свободном выборе форм, методов и способов коммуникации. Большой потенциал для становления субъектности имеет система самостоятельной работы. Акценты при ее организации можно сместить с обучающегося как простого исполнителя заданий к обучающемуся, осуществляющему свободный выбор форм, способов выполнения и содержания самостоятельной работы, определяющему свою траекторию в изучении дисциплины. При ее проектировании важно ориентироваться не на оценку результата по конкретной дисциплине, а возможность интеграции полученных знаний в ситуации профессиональной деятельности, что позволит оценить интегрированный результат обучения на каждом этапе в виде уровня сформированности профессиональных компетенций.

4. Развитие профессиональных компетенций в ходе профессиональной подготовки должно опираться на ключевые компетенции. Поэтому возникает вопрос о необходимости разработки скрининговых методик интегрированной оценки компетентности на каждом этапе профессионализации и использовании их в системе психологического сопровождения курсантов. Крайне важным с этих позиций является знакомство обучающихся с идеологией подготовки сотрудника УИС, структурой его компетентности, способами ее оценки, что может проходить в рамках курса «Стратегическое и тактическое обеспечение развития компетентности будущего специалиста УИС», предлагаемого в вариативной части учебного плана. Предлагаемый курс поможет слушателям понять сущность акмеологической стратегии

саморазвития, интегрирующей процессы личностного и профессионального становления и применять ее на разных этапах профессионализации. Важная роль в этом принадлежит умению адекватно оценить и использовать свои ресурсы и возможности для профессионального, личностного, духовного самосовершенствования, а также для сохранения своего здоровья. Особенностью курса является то, что одна из его главных задач – формирование основ профессиональной рефлексии. Это включает обеспечение мотивации будущих специалистов к самопознанию, саморазвитию, самореализации в процессе обучения. Это также предполагает стимулирование поиска личностных смыслов и ценностей в профессиональной деятельности. Для формирования профессиональной рефлексии важно обучить алгоритмам рефлексивных действий, используя специальные методы и средства, которые помогут адекватно воспринимать ситуации профессиональной деятельности и действовать в них позитивно. Также является важным условием обеспечение комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся при осуществлении ими оценки себя и своей компетентности в самостоятельном проектировании и выполнении деятельности и общения.

Список литературы

1. Алдашева А.А. Профессиональная компетентность: понятие и структура // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 4 (109). С. 121–128.
2. Теслинов А.Г. Андрагогика развития: базисные теоремы // Образование и наука. 2016, № 4. С. 134–154.
3. Большедворская М.В. Профессиональная компетентность как форма субъектной активности // Научный альманах. 2016. № 8-1. С. 425–428.
4. Корягина И.И., Куклина Л.В. Особенности становления ключевых компетенций у обучающихся с разной профессиональной направленностью // Вестник Череповецкого государственного университета. 2020. № 4. С. 234–242.
5. Шулепников Д.В. Особенности формирования субъектности курсантов вузов ФСИН России // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. № 4. С. 153–155.
6. Алексеенко И.Н. Смыслы субъектного образовательного развития личности // Гуманитарий Юга России. 2017. № 3. С. 196–202.
7. Гилязова О.С. Виртуальная реальность и действительность: проблема соотношения // Манускрипт. 2017. № 3-2 (77). С. 40–43.
8. Бондаренко Н.Г., Бурняшева А., Янукян М.Б. Философское осмысление духовного пространства в преломлении к специфике трансформационных процессов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 10-1. С. 20–22.
9. «Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации» от 08.01.1997 № 1-ФЗ (ред. от 24.06.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.10.2023). URL:

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12940/ (дата обращения: 10.10.2023).
10. Игумнова О.В. Педагогический взгляд на сущность профессиональной компетенции сотрудников исправительных учреждений // Вестник Кузбасского института. 2017. № 1 (30). С. 189–196.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
12. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. 1233 с.
13. Желтухин Д.Н. Роль ветеранской организации в патриотическом и духовно-нравственном воспитании обучающихся в образовательных организациях ФСИН России // Ведомости УИС. 2020. № 4 (215). С. 13–17.

Об авторах:

КОРЯГИНА Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных наук, помощник ректора ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации (153012, г. Иваново, Шереметевский пр-кт, 8), e-mail: koryaginairina@mail.ru

КУКЛИНА Лариса Владиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры юридической психологии и педагогики ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (160002, г. Вологда, ул. Щетинина, 2), e-mail: kuklv@mail.ru

PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EMPLOYEES OF THE PENITENTIARY SYSTEM

I.I. Koryagina[1], L.V.Kuklina[2]

[1]Ivanovo State Medical Academy, Ivanovo
[2] Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service, Vologda

A theoretical analysis of the problem of professional development of future employees of the penal system is presented from the perspective of the challenges of modern society. The role of the personal component in the structure of personal and professional competence is shown as a system-forming factor ensuring the formation of the professional subjectivity of the future employee of the penal system. Methods of changing the pedagogical process are proposed that contribute to the activation of the student's personal resources, which is considered as the most important factor in the success of his professional development.

***Keywords**: professionalism, competence, professional subjectivity, legal awareness.*

Принято в редакцию: 22.11.2023 г.
Подписано в печать: 28.11.2023 г.

УДК 377.1: 159.9
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.188

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Сартакова

ГБПОУ Новосибирской области «Новосибирский химико-технологический колледж им. Д.И. Менделеева», г. Новосибирск

Рассматриваются проблемы развития личности в среднем профессиональном образовании, взаимосвязь уровня развития личности и успешности овладения профессиональным мастерством. Обосновывается значимость среды педагогического взаимодействия как пространства конструктивного общения преподавателя и студента, важность уровня самоактуализации личности преподавателя для успешности педагогического процесса и развития студента как профессионала.

Ключевые слова: *формирование личности в среднем профессиональном образовании, психологическое сопровождение профессионального развития, коучинговое сопровождение профессионального развития, самоактуализация педагогов среднего профессионального образования.*

Обсуждение новых парадигм среднего профессионального образования (далее – СПО) требует обращения к его основным характеристикам: профессиональное образование обеспечивает прежде всего профессиональное развитие и профессиональную самореализацию человека; развитие личностных качеств в учебной и профессиональной деятельности – это основа индивидуальных траекторий саморазвития и самопроектирования; свободное волеизъявление и ценности личности лежат в основе принятия решений при формировании профессиональной и образовательной траектории человека; важно формирование рефлексивных частей Я-концепции личности как внутренней деятельности человека по проектированию и конструированию и смыслов, и мотиваций профессионально-личностного развития; одновременное развитие (сочетание) качеств профессионализации и самоактуализации. СПО является системой, обеспечивающей задачи непрерывного образования в жизненном пути человека как личности и как профессионала.

Непрерывное профессиональное образование лежит в основе эффективного и успешного профессионального становления.

Психологическая концепция непрерывного профессионального образования, разработанная Э.Ф. Зеером [5], основывается на эволюционном взаимодействии трех парадигм образования –

© Сартакова Е.В., 2023

когнитивно-, деятельностно- и личностно-ориентированной. Когнитивная парадигма реализуется, как правило, через содержание образования или профессиональной деятельности, деятельностная – через формирование и развитие профессиональных компетенций и профессионально значимых качеств, личностная – через формирование так называемых «общих компетенций» и отношений личности к решаемым ею задачам. По нашему мнению, все три сегодня имеют место в профессиональном образовании, несмотря на смену социально-общественных потребностей, интересов и реализуемых контекстов.

Однако на новом этапе развития общества, обусловленном информатизацией, глобализацией, стремительным развитием технологий, требующим постоянного повышения квалификации и переквалификации специалистов, запросы со стороны профессионалов (внутренние запросы людей) слишком разные, их много, они не классифицированы, а иногда и не вербализуются. Вместе с тем общественные институты, организации, сообщества имеют потребность в определении характеристик и свойств среды, технологий, инструментов, решающих проблемы профессионального становления личности.

Некоторые авторы (Э.Ф. Зеер [5], А.М. Новиков [15]) делают вывод о том, что личностно-ориентированное профессиональное образование (как мы думаем, сюда можно отнести и процесс профессионального становления) в настоящее время невозможно реализовать полностью в силу социально-культурного и экономического уклада отечественной системы образования. Можно наблюдать попытки внедрения элементов личностно-ориентированного профессионального образования, как правило, через технологии социально-психологического тестирования и профориентацию, а также создание условий учебно-производственной деятельности, практическую подготовку, профессиональные стажировки.

Система оценивания, даже с учетом в ней некоторых профессионально-значимых качеств, не является системой профессионального сопровождения – прежде всего потому, что не направлена на развитие этих качеств и не обеспечивает профессионалу необходимую ему поддержку на пути индивидуально-личностного развития.

По мнению психологов, проблема неразработанности и нереализованности системы личностного-ориентированного профессионального образования заключается в недостаточной проработке темы, отсутствии инструментария по проектированию содержания профессионального образования и обучения на основе и в интересах субъективного опыта человека, так как в основе личностно-ориентированного обучения должен лежать субъективный опыт. Мы, в свою очередь, к указанному перечню проблем можем добавить недостаточное признание значимости индивидуально-личностного

элемента в современной практике профессионального образования, а также акцент на профессиональном, а не индивидуально-личностном развитии субъекта.

Согласно Э.Ф. Зееру, профессиональное становление есть «процесс развития и саморазвития личности, освоение, самопроектирование профессионально ориентированных видов деятельности, <…> реализация себя в профессии и самоактуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма, процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально- и профессионально-важных качеств и профессионально-значимых психофизиологических свойств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью» [5]. Мы также считаем, что профессиональная деятельность и личностно-ориентированное профессиональное образование должны включать элементы развития человека, самоактуализации его потенциала.

Профессиональная деятельность формирует и развивает черты личности человека. Существуют исследования (Б.Г. Ананьев, Э.Ф. Зеер [4], В.Д. Шадриков [19], Ю.П. Поваренков [16]), которые показывают, что у людей одной профессии проявляются схожие личностные характеристики, в зависимости от профессиональных и социальных условий, функциональной автономности и ответственности человека. Для нас это важно, поскольку в среднем профессиональном образовании значительная часть педагогов являются одновременно специалистами соответствующей отрасли. Мы приходим к выводу о том, что каждый индивидуальный, личностный, профессиональный аспект человека непрерывно развивается в социальный аспект системы, в которой он находится.

Концепция психологии профессионализма А.К. Марковой [13] определяет свое место между психологией труда и акмеологией, и утверждает многоаспектность психологического раздела профессионального развития. Психологические аспекты развития человека в труде автор делит на мотивационные (мотивы, цели, психические состояния, удовлетворенность трудом) и операциональные (психологические знания, приемы, умения, профессиональные способности, обучаемость, мышление, саморазвитие). Например, автор выделяет значимый фактор высоких уровней профессионализма в мотивационной части – «духовное наполнение профессии...» [13, с. 43], и в том числе поиск смыслов развивать себя как профессионала, достижение высоких уровней мастерства, формирование позитивных и гармоничных смысловых и целевых контекстов профессионального роста, внутренний локус профессионального контроля, «направленность

профессии на благо других людей, стремление проникнуть в современные гуманистические ориентации, <…> оптимальная психологическая цена…» [13, с. 43].

Перечисленные выше факторы, обеспечивающие высокий уровень профессионализма, можно рассматривать как в контексте профессионального становления студентов в системе и процессе профессионального образования, так и в контексте профессиональной деятельности преподавателей. Так, внутренний локус профессионального контроля как фактор профессионализма обеспечивает, в частности, автономную мотивацию – как учащихся, так и преподавателей-профессионалов.

Фактором операциональной сферы высоких уровней профессионализма автор считает «технологическое» обеспечение духовного наполнения профессии» [13, с. 44], а именно «…развитое профессиональное сознание, целостное видение облика успешного профессионала», развитие «себя средствами профессии, самокомпенсация недостающих качеств, профессиональная обучаемость и открытость», внесение «творческого вклада в профессию, обогащение ее опыта, преобразование и оздоровление окружающей профессиональной среды», «овладение мастерством, высокая производительность труда, надежность и устойчивость высоких результатов», «привлечение интереса общества к результатам своего труда, ибо общество может и не знать своих потребностей в результатах данного профессионального труда, этот интерес необходимо формировать» [13, с. 44].

Перечисленные выше элементы «технологического обеспечения духовного наполнения профессии» свидетельствуют не только о взаимосвязанности профессионального и личностного развития, но и о взаимопроникновении профессионального и общественного, взаимоусилении профессиональных и социально-культурных аспектов.

Можно сделать вывод о значимости самоактуализации и индивидуально-личностного развития в профессиональной среде наравне с социализацией и профессионализацией, о взаимообусловленности и взаимопроникновении этих процессов.

Согласно психологической теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова, изучение (а также проектирование теории и практики профессионального образования) должно проводиться на шести уровнях: личностно-мотивационном, компонентно-целевом, структурно-функциональном, информационном, индивидуально-психологическом и психофизиологическом [21].

Ю.П. Поваренков в концепции системогенеза на основе трудов В.Д. Шадрикова разработал теорию профессионализации. Ю.П. Поваренков считает профессиональное становление особой формой

активности, которая по своим масштабам и значимости для человека соответствует категории жизнедеятельности. Поэтому процесс профессионального становления связан с развитием мотивации, целей, планов, актов выбора, контроля и коррекции профессионализации, информационной среды деятельности человека [17]. Иными словами, профессиональное становление – это форма социального и индивидуального развития личности.

Опираясь на собственный опыт работы в сфере профессионального образования, считаем, что недостаточно внимания уделяется практике сопровождения социального и индивидуального становления личности, целенаправленных мероприятий, посвященных такому становлению, – как на уровне студентов, так и на уровне преподавателей. Оставлять вне фокуса внимания подобную проблему, сосредотачиваясь на «профессиональных» аспектах образования, профессиональном, а не личностном развитии учащихся и педагогического персонала, – по нашему мнению, нецелесообразно, поскольку эти аспекты неразрывно связаны. Так, В.Д. Шадриков считает, что психика человека формируется и проявляется в деятельности, в том числе профессионально-направленной, под влиянием которой психические свойства личности изменяются. Таким образом, исходя из принципов системогенеза, автор отмечает, что в процессе профессионально-ориентированной деятельности возникают качественные новообразования личности, соединяясь в единстве с имеющимися. Такое развитие проявляется в сущностных, функциональных характеристиках деятельности и поведения. При этом подобное развитие чрезвычайно важно, на наш взгляд, направлять и сопровождать; перед нами стоит задача разработать пути и методы направления и сопровождения профессионального и личностного развития субъекта в системе профессионального образования (под субъектом мы имеем в виду как учащихся, так и преподавателей).

Обучение как процесс является ориентированной на цели последовательной передачей социокультурного опыта в условиях соответствующего уровня (образования, конкретного года обучения), где происходит становление личности в различных сферах ее развития – физического, индивидуально- и социально-психологического, социально-экономического и т.д. Во многом личность определяет стратегию собственного развития, чему посвящен ряд научных исследований. Например, Е.А. Климов определяет цикл, который проходит человек в своем профессиональном развитии: оптант, адепт, адаптант, интернал, мастер, авторитет, наставник [9, С. 55–57]. Каждый из этих этапов характеризуется свойствами личности, индивидуальным и профессиональным характером деятельности.

Важно отметить, что в системе СПО одной из важных групп нашего исследования являются отраслевые специалисты, пришедшие в педагогическую деятельность, зачастую оставаясь профессионалами в своей деятельности, выполняя функции мастеров и наставников, и новой для них педагогической работы, которая связана с развитием многих умений, ассоциированных как с проектированием педагогической деятельности, так и с коммуникативными умениями и характеристиками деятельности индивидуально и в группе, а также с развитием образа специалиста-педагога как личности.

Таким образом, профессиональная жизнедеятельность отраслевых специалистов, интегрированных в систему профессионального образования, приобретает многоуровневый циклический характер, когда одновременно человек может находиться (например, в приведенной выше циклической системе Е.А. Климова) и на уровне наставника в одном из циклов развития, и на уровне адаптанта или мастера в других циклах с одновременной их реализацией. Причем таких циклов может быть несколько в зависимости от решаемых человеком профессиональных и индивидуально-личностных задач, а также мотивации и способностей. Более того, при достижении уровней мастерства и наставничества человек зачастую сталкивается с эволюционными процессами смены парадигм профессиональной и социальной среды, подходов, характеристик поколений и т.п.

По мнению В.Д. Шадрикова, целеполагание и мотивация позволяют человеку формировать субъектную позицию, что выводит его в активный деятельностный статус и определяет стиль индивидуального отношения и действий в различных обстоятельствах. В связи с этим, опираясь прежде всего на собственный опыт работы в системе профессионального образования, отметим важность коучингового сопровождения профессионального развития как студентов, так и преподавателей. Коучинговое сопровождение помогает определять собственные ценности и соответствующие им цели, планировать деятельность и развивать автономную мотивацию, которая, по нашему мнению, гораздо эффективнее мотивации, инспирированной внешним контролем учебной и рабочей деятельности. Кроме того, коучинг, посвященный целеполаганию и мотивации, способствует формированию устойчивой субъектной позиции как у студентов, так и у преподавателей.

Также хотим затронуть тему готовности к обучению. Готовность к обучению как система функциональных связей имеет значение в учебной деятельности и соответствует развитию индивидуальной структуры личности, опирается на теоретико-методологические принципы структурно-индивидуальной диагностики, развивается в структурном поле компонентов учебной деятельности [14]. При этом готовность к обучению в системе СПО имеет, как нам видится, два

аспекта: готовность к обучению самих студентов, а также готовность к обучению преподавателей. Готовности к обучению со стороны преподавателей, а также автономной мотивации преподавателей уделяется, как мы полагаем, существенно меньше внимания, чем готовности к обучению и мотивации студентов.

Интересны исследования, связанные с развитием творческого мышления. «Основной вектор творческого мышления профессионала характеризуется преобразованием ситуации (ситуативный уровень) или преобразованием себя (надситуативный уровень)». [8, с. 36–38]. Надситуативный уровень обеспечивает самоактуализацию творческого ресурса, выводя человека (как преподавателя, так и его студента) на более высокий уровень решения задач, увеличивает потенциал и количество возможных, в том числе нестандартных, решений. При этом «в условиях обнаружения надситуативной проблемности профессионал неизменно удерживает, сохраняет контекст целостной деятельности, не давая сбить себя с толку сиюминутными требованиями актуального фрагмента производственного процесса (т.е. он постоянно «выходит за пределы» наличного, частного момента своей деятельности в ее рефлексивный контекст)», чему, как нам видится, существенно способствует коучинговое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя.

Заметим, что специфика педагогических способностей состоит в том, что профессиональные качества педагога неотделимы от его индивидуально-личностных качеств, или, иными словами, педагог не может проявиться в своих профессиональных качествах, не проявляясь при этом как личность. В связи с этим исследователи включают в состав педагогических способностей (Л.А. Григорович [3], В.А. Крутецкий [10] и др.) не только собственно академические способности и дидактические, но и перцептивные, речевые, коммуникативные, организаторские, авторитарные или суггестивные, прогностические и способность к распределению внимания (находиться одновременно вниманием в нескольких процессах – собственно обучающей деятельности, групповой динамики, самопроявления и саморегуляции).

Большинство из указанных выше способностей опирается на индивидуально-личностные качества преподавателя.

В этом аспекте целесообразно упомянуть о педагогической культуре в ее понимании Л.А. Григорович [3]. Автор рассматривает педагогическую культуру как часть общей культуры, в которой находят свое отражение не только духовные и материальные ценности, но и собственно способы творческой педагогической деятельности, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации личности. Л.А. Григорович отмечает, что педагогическая культура предполагает реализацию творчества не

только педагога, но и его воспитанников (студентов); при этом характер творческого процесса, как нам видится, задает преподаватель – через собственную профессиональную и педагогическую деятельность. Педагогическая культура как культурная среда, формирующаяся в поле профессиональной социализации студентов и профессиональной реализации преподавателей, предполагает взаимопроникновение культур поколений, «диалог поколений». В связи с этим можно утверждать, что одной из теоретических основ педагогической культуры является теория диалога культур В.С. Библера, где феномен культуры определяется через диалог культур – прошлых, настоящих, будущих.

Л.А. Григорович [3] рассматривает педагогическую культуру как динамическую систему педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения преподавателя, это тот уровень образованности, с помощью которого передают профессиональные знания. В первую группу компонентов педагогической культуры входят педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога – это личное отношение к определенным сторонам действительности, проявляющееся в соответствующем поведении. Педагогическая позиция – это некоторый моральный выбор, который делает преподаватель. Для педагогической позиции характерны две стороны: мировоззренческая (выражается в осознании общественной значимости профессии, убежденности в правильности выбора, ориентации на гуманистические принципы); поведенческая (выражается в способности педагога принимать решения, нести за них ответственность и создавать условия для самореализации личности ученика). Педагогическая позиция реализуется через личностно-профессиональные качества педагога, его интересы и духовные потребности.

Н.В. Кузьмина [1] рассматривает педагогическую культуру также с позиций гуманистического подхода, уделяя внимание не только развитию личности и профессиональному становлению учащегося, но и развитию личности и профессионализма преподавателя. Это связано прежде всего с тем, что профессионализм с позиции гуманистического подхода может быть порождён только самим преподавателем (учителем) как носителем педагогического творчества. Кроме того, это связано с тем, что уровень профессионализма в педагогической деятельности реализуется при взаимодействии субъекта-педагога с субъектом-учащимся (субъект-субъектное взаимодействие, где ведущим организатором и модератором взаимодействия является преподаватель).

Н.В. Кузьмина представляет процесс обучения как организованную форму общения и подчеркивает, что многие проблемы психологии педагогической деятельности лежат в плоскости не только педагогической, но и социальной психологии, где для успешной

педагогической деятельности как субъект-субъектного взаимодействия важен уровень развития социального интеллекта его участников и их способностей к конструктивному общению. Заметим, что прежде всего речь идет об уровне развития социального интеллекта преподавателя как субъекта, определяющего характер педагогического взаимодействия и модерирующего его, а также влияющего на качество педагогической культуры. Таким образом, педагогическая культура может рассматриваться не только как культурные особенности, носителем которых является педагог, но и как среда педагогического взаимодействия, общения студентов и преподавателей.

Важным элементом педагогической культуры как среды взаимодействия, общения студентов и преподавателей является профессионально-педагогическое мышление – обобщённое и опосредованное (специальными, психолого-педагогическими и технологическими знаниями) отражение объекта, процесса, начального состояния и искомых результатов педагогического труда. Говоря об отражении искомых результатов педагогического труда, Б.А. Ломов и Е.Н. Сурков имеют в виду способность к антиципации как предвосхищению результатов деятельности. Ценен вывод авторов о пяти основных уровнях антиципации: подсознательном (неосознаваемом, в частности субсенсорном), сенсомоторном, перцептивном, «представленческом» и речемыслительном [11]. Ими установлено, что на речемыслительном уровне увеличивается дальность антиципации, а сами её процессы могут «разворачиваться» в направлении как от настоящего к будущему, так и от будущего к настоящему; от начала к концу деятельности и наоборот.

На наш взгляд, способность к антиципации как предвосхищению результатов педагогической деятельности – одна из ключевых, и ее развитию у педагогов должно быть уделено особое внимание. Способность к антиципации у педагога как ведущего субъекта педагогического взаимодействия и носителя педагогической культуры способствует успеху взаимодействия участников в процессе обучения и устойчивому развитию педагогической культуры как среды.

Мы полагаем, что уровень самоактуализации преподавателя во всем множестве ее отдельных аспектов (ценностная ориентация, гибкость поведения, сензитивность к себе, спонтанность, самоуважение, самопринятие, представления о природе человека, синергия, принятие агрессии, контактность, познавательные потребности, креативность) формирует фундамент его профессиональных качеств и способен оказать положительное влияние на уровень самоактуализации студентов.

Таким образом, мы снова делаем вывод о важности развития личности в процессе профессионального образования, о взаимосвязанности уровня развития личности и успеха в овладении

профессиональным мастерством, о значимости среды педагогического взаимодействия как конструктивного общения преподавателя и студента, а также о важности уровня самоактуализации личности преподавателя для успешности педагогического процесса и развития студента как профессионала.

Мы считаем, что процесс самоактуализации преподавателя может (а в начале профессиональной деятельности должен) сопровождаться психолого-педагогическими методами. Одним из них мы считаем коучинг как инструмент развития внутреннего потенциала человека. Важно, чтобы и культура, и инструменты сопровождения профессионального развития человека создавали условия и мотивацию для самоактуализации преподавателя.

Таким образом, мы отмечаем, что коучинговое сопровождение в системе профессионального образования способствует реализации главных ценностей педагогической культуры, по Н.В. Кузьминой [1], среди которых развитие способности к самореализации личности, субъектная позиция всех участников образовательного процесса, рефлексивный уровень развитости сознания, а также демократический стиль отношений.

В заключение хотим отметить, что наш педагогический, управленческий, коучинговый опыт в практике СПО с учетом изменений в подходах к организации, видению, развитию внутренних процессов организаций, управленческой децентрализации, увеличению запросов на индивидуальные образовательные и трудовые траектории, которые можно наблюдать в настоящее время, позволяет сделать следующие выводы:

– в процессе профессионального становления и развития важно (и, мы считаем, необходимо) уделять внимание развитию личности, личностно-ориентированному подходу как сопровождению при реализации образовательных программ, так и в педагогической деятельности;

– развитие личности педагога происходит одновременно с профессионально-личностным развитием студента, и эти процессы взаимообусловлены;

– система СПО – как на общесистемном уровне, так и на уровне субъектов профессиональной деятельности (образовательных организаций) – может обеспечить условия для формирования системного процесса развития личностных качеств, сопровождающего развитие профессиональных качеств;

– профессиональный дискурс о потребности в индивидуальных образовательных и трудовых траекториях, который сегодня разрешается через согласование обязательной и вариативной частей образовательных стандартов и программ, необходимо развернуть в сторону методов

познания, отношения и преобразования себя и других для субъектов образовательного процесса;

– вариативность технологий промышленности и услуг, а также все увеличивающаяся потребность в универсальных и гибких характеристиках специалистов, их обучаемость, способность быстро перестраиваться вместе с командой делают личностные качества специалистов более значимыми в современном мире;

– в СПО в настоящее время не ведется системная работа и отсутствуют методики, позволяющие на практике сопровождать (и, таким образом, адаптировать к текущим потребностям и ситуациям) как студенческие, так и профессионально-педагогические коллективы в групповом формате взаимодействия. Мы подразумеваем, что в системе образования обучение, как правило, реализуется в групповом формате. В педагогическом коллективе (при подготовке специалистов для какой-либо отрасли) взаимоотношения, как и результаты педагогического труда, взаимообусловлены через межпредметную интеграцию, как и профессиональные компетенции, являющиеся квинтэссенцией множества профессиональных умений. Иными словами, результат (в данном случае результат обучения) зависит не от деятельности отдельного специалиста (педагога) и уровня его индивидуально-личностного развития, а от характера образовательной среды как пространства субъект-полисубъектного взаимодействия;

– психология и педагогика СПО должна развернуться в сторону вопросов формирования личности на любом этапе ее развития и применения психологических методов в среднем профессиональном образовании как базовом уровне профессионального образования, где человек сталкивается с выборами личностного и профессионального характера; в связи с этим необходимо разработать методические рекомендации по реализации программ сопровождения личностно-профессионального становления человека;

– профессиональное становление является сложным циклическим, иногда мультидисциплинарным процессом, который должен формироваться с учетом индивидуальных особенностей человека, поэтому нам кажется важным выявить (сформировать, адаптировать с учетом специфики образовательной среды) те методы и инструменты, которые могут помочь и научить человека ориентироваться в самом себе, а также применять эти инструменты, развивая внутриличностные характеристики. Отсутствие методических рекомендаций (как внутри системы среднего профессионального образования, так и в других системах, обеспечивающих навигацию развития человеческого потенциала) приводит нас к выводу о том, что человек должен самостоятельно заниматься самопознанием и саморазвитием. Следовательно, важно развивать его возможности и способности,

которые позволят ему заниматься рефлексией, стимулируют его самопонимание, эмоциональный интеллект, автономную мотивацию (в профессиональной деятельности и личностном росте), способствуют формированию системы ценностей, выстраиванию траектории собственного индивидуального и профессионального развития;

– наша практика показывает, что при наличии инструментов и программ сопровождения процессы самоактуализации приводят к наилучшим результатам как самого человека, так и других субъектов образовательной среды, что в целом положительно сказывается на успешности организации, так как, несмотря на возраст, образование и профессиональный опыт, люди могут быть несамоактуализированы, могут не осознавать своих личностных качеств во всей полноте, не быть в состоянии сформировать траекторию своего профессионального развития;

– в СПО процесс сопровождения должны осуществлять специалисты. В данном случае, сопровождение профессионально-личностного развития кардинально отличается от процесса оценки персонала на соответствие некоторым требованиям или стандартам (как, например, независимая оценка персонала, или ассесмент), который нередко подменяет в образовательных организациях необходимое коучинговое сопровождение. Речь идет о сопровождении индивидуальной, осознаваемой, планируемой самим же человеком траектории развития;

– самоактуализация как причина и как результат (по А. Маслоу) выводит человека на новую ступень мастерства. Самоактуализированная личность имеет высокий уровень автономной мотивации. При этом самоактуализация студентов будет зависеть не столько от педагогических приемов, сколько от уровня самоактуализации преподавателей и характера образовательной среды в целом;

– педагоги СПО являются самым ценным ресурсом для системы и ее результатов, с учетом того, что многие приходят преподавать после пика или на этапе завершения своей профессиональной карьеры. Поэтому в те 5–15 лет, которые они готовы посвятить передаче опыта, осваивая при этом новый функционал – профессию педагога, задача системы – обеспечить для них быструю и эффективную адаптацию. Дело в том, что именно профессионал, ставший преподавателем, через специальные и личностные характеристики, достижения, умения и опыт, подтвержденную экспертную позицию в профессии формирует наилучшим образом профессиональную мотивацию у студентов;

– в процессе освоения студентом профессии необходимо не только учитывать, но прежде всего формировать его личностную мотивацию, индивидуально-психологическую компоненту, психофизиологическое состояние человека потому, что профессиональная деятельность способна влиять на психофизиологию,

психологию, мотивацию, а с другой стороны – на характер успешности человека. То же самое влияет на состояние преподавателя, успешность его профессиональной деятельности. Все это является компонентами личностно-ориентированного подхода. Сегодня, на наш взгляд, эти проблемы остаются за пределами фокуса внимания в СПО;

– самоактуализация преподавателей может формироваться путем внедрения коучингового компонента в процесс обучения и сопровождения процесса профессионального развития.

Список литературы

1. Бедерханова В.П. и др. Педагогическая система: теория, история, развитие: коллективная монография / под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. М.: Народное образование, 2014. 128 с.
2. Библер В.С. От наукочтения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: Издательство политической литературы, 1991. 414 с.
3. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2003. 480 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития человека. М.: Академия, 2006. 234 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.: Академия, 2013. 384 с.
6. Зеер Э.Ф. и др. Психология профессионального развития: методология, теория и практика: коллективная монография / под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 159 с.
7. Исакова Л.А. Коммуникация и образование в философии постмодерна // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Специальный выпуск. 2008. С. 240–244.
8. Кашапов М.М. О событийности как психологическом механизме творческого профессионального мышления // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: V Всероссийская научно-практическая конференция, Ярославль, 23–24 ноября 2011 года; под ред. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2011. С. 36–38
9. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник для вузов. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
10. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 253с.
11. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. 279 с.
12. Маркова С.М. Социализация и профессионализация личности как цель профессионального образования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 12. С. 49–51.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. М: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
14. Нижегородцева Н.В. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению // Системогенез учебной и

профессиональной деятельности: сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции, 23–24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. С. 32–35.
15. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
16. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности: монография. Ярославль: ЯГПУ, 2008. 401 с.
17. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. Курск: КРОСТ, 1991. 122 с.
18. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд. М.: Педагогика-пресс, 1996. 632 с.
19. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1983. 326 с.
20. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности: учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 1979. 144 с.
21. Шадриков В.Д. Психология производственного обучения. Ярославль: Верхнее-Волжское книжное изд-во, 1976. 80 с.

Об авторе:

САРТАКОВА Елена Владимировна – директор ГБПОУ Новосибирской области «Новосибирский химико-технологический колледж имени Д.И. Менделеева» (Новосибирск, ул. Сакко и Ванцетти, 35), e-mail: sartakova.elena@gmail.com

FORMATION OF PERSONALITY IN THE SYSTEM OF THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

E.V. Sartakova

Novosibirsk Chemical Engineering College named after D.I. Mendeleev, Novosibirsk

The article discusses the problems of personality development in secondary vocational education and training, the relationship between the level of personality development and the success of mastering professional skills. The author argues the importance of the environment of pedagogical interaction as constructive communication between the teacher and the student, as well as the importance of the level of self-actualization of the teacher's personality for the success of the pedagogical process and the development of the student as a professional.

Keywords: *personality formation in the secondary vocational education, psychological support of professional development, self-actualization of teachers of secondary vocational education, coaching support of professional development.*

Принято в редакцию: 23.10.2023 г.
Подписано в печать: 21.11.2023г.

УДК 378.14.015.62
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.202

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КОМПЛЕКСНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Т.И. Руднева

ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», г. Самара

Рассматривается проблема профессионального успеха как результата образовательного процесса. Материалами комплексного исследования приводятся доказательства необходимости формирования интегративной личностной характеристики специалиста с учётом специфики и особенностей его профессиональной деятельности как фактора профессиональной успешности.

Ключевые слова: *успех, профессиональная успешность, профессиональная подготовка, интегративная личностная характеристика, специфика и особенности деятельности.*

Введение

В последнее десятилетие оценка специалиста выражается не только приобретённой совокупностью умений и способностей, но и стремлением к продвижению, к саморазвитию. Таким образом, доминантой личности становится профессиональный успех.

Термин «успех» в научной литературе определяется по-разному, интегрируется с такими понятиями, как «социальный статус», «карьера». Успех как прибыль противостоит самореализации. В то же время он проявляется творческими способностями и жизненным смыслом, поддержанными самодисциплиной и целеустремлённостью. Соответствие требованиям профессии становится фактором успешности, так как деятельность сопровождается ощущением значимости своего труда в социальной практике, удовлетворенностью профессиональной сферой.

Учеными представлены критерии успешности: способность к активности в определённой сфере, развитая мотивационная сфера, развитая «я-концепция», коммуникативные навыки, самодисциплина и самоконтроль, умение планировать и управлять временем [4].

Проблема исследования.

Доказано, что когнитивные способности необходимы для достижения профессионального успеха: выбор рационального пути достижения цели, способность сохранять здравый смысл в любой ситуации и держать в памяти необходимый набор информации для решения задач [9].

© Руднева Т.И., 2023

В настоящее время в любом виде деятельности возникают неординарные ситуации, которые разрешаются с помощью специальных умений, формируемых в процессе поиска способов их разрешения. Всестороннее изучение объекта или процесса представляется научным исследованием. В отличие от фундаментальных исследований, расширяющих научное знание, прикладные научные исследования ориентированы на решение конкретных задач для достижения практических целей. В ходе профессиональной подготовки в вузе, включаясь в поисковый процесс, студенты систематизируют объективные знания о действительности, отбирают способы разрешения возникших противоречий, уточняют научные факты для достижения достоверности полученных эмпирических материалов, считая, что для этого опыт является лучшим способом доказательства.

В программах магистерской подготовки студентов исследовательская составляющая занимает большую часть: включено в содержание подготовки несколько учебных дисциплин, проводится научная практика, подготавливается выпускная квалификационная работа. Предметом научной работы становится научное знание: изучается научная литература, критически оценивается научный текст, оформляется библиографический список, определяется суть научных категорий.

Погружение обучающихся в научную работу сопровождается исследовательской деятельностью, предметом которой является получение нового научного знания. Инструменты его получения отличаются от видов научной работы как предтечи научного поиска. Для решения исследовательских задач необходимо владеть специальными умениями, способствующими достоверности получаемых эмпирических материалов: научное обоснование и критическое осмысление проблемы, построение предположения и приведение научных аргументов. Таким образом, необходимо владеть методологической культурой [10]. Педагог (направление магистратуры), решая профессиональные задачи, использует методологические знания для выработки собственной педагогической позиции. В ходе профессиональной подготовки он овладевает методологической грамотой, алгоритмами представления методологических характеристик в их логической последовательности. Выполняя практические задания, обучаемые осознают, что методология педагогического исследования определяется спецификой науки, обусловленной её функциями. Так, теоретическая функция педагогической науки отражает её объект – деятельность по формированию личности в определённой педагогической системе, что требует от исследователя изучения педагогического опыта, поиска причин успешной деятельности, экспериментального построения моделей преобразования действительности. Технологическая функция

педагогической науки отражает её предмет – условия формирования личности. Проводится педагогическое исследование с целью преодоления трудностей в ходе познания новых явлений, объяснения ранее неизвестных фактов. В данных ситуациях (проблемных) имеющееся научное знание оказывается недостаточным для решения новых научных задач: противоречивая ситуация требует своего разрешения.

Продуктивность результатов педагогического исследования выражается, во-первых, методологической рефлексией, приобретаемой обучающимися в процессе научного обоснования и критического осмысления проблемы; во-вторых, вносимым вкладом в педагогическую науку, что предполагает особую ответственность за выбор методов научного поиска и достоверность получаемых научных результатов. Поскольку педагогические проблемы возникают в педагогической системе, они группируются относительно основных категорий педагогики: проблемы обучения (дистантное, цифровое, электронное); проблемы воспитания (задачи воспитания, методы и формы, воспитательный результат); проблемы образования (непрерывное, разноуровневое). Обучаемые постепенно осознают, что педагогический процесс представляет собой совокупность условий, обеспечивающих возможности для достижения цели педагогической системы. Достигнутый результат исследования выражается теоретическим обоснованием проблемы, а практический результат – доказательством целесообразности отобранных средств в ходе их апробации.

Результаты исследования

Анализ квалификационных характеристик направлений профессиональной подготовки показал, что совокупность компетенций каждого из направлений не отражает сути профессиональной позиции. Комплексное исследование базировалось на принципе идентификации структур, сопоставляющих специфику и особенности профессиональной деятельности (конкретного вида деятельности). В ходе эксперимента, проведенного на кафедре теории и методики профессионального образования Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева, было доказано, что успешность выполнения профессиональных функций обусловлена наличием интегративного свойства личности, адекватного модели личности и модели деятельности. Для практики уточнение таких свойств позволяет определить совокупность педагогических средств, адекватных принципам методологических подходов, которые отражают исследовательскую позицию (см. рис. 1).

Выборку исследования представляли студенты различных направлений профессиональной подготовки: экономисты, социологи, психологи, юристы, специалисты по рекламе и связям с

общественностью, педагоги. Итак, студенты педагогического направления осваивают методологию педагогического исследования, овладевают алгоритмом принципа идентификации, противопоставляют специфику деятельности её особенностям, что способствует пониманию широты объекта исследования и установке на отбор педагогических средств достижения результата исследования в виде интегративной личностной характеристики.

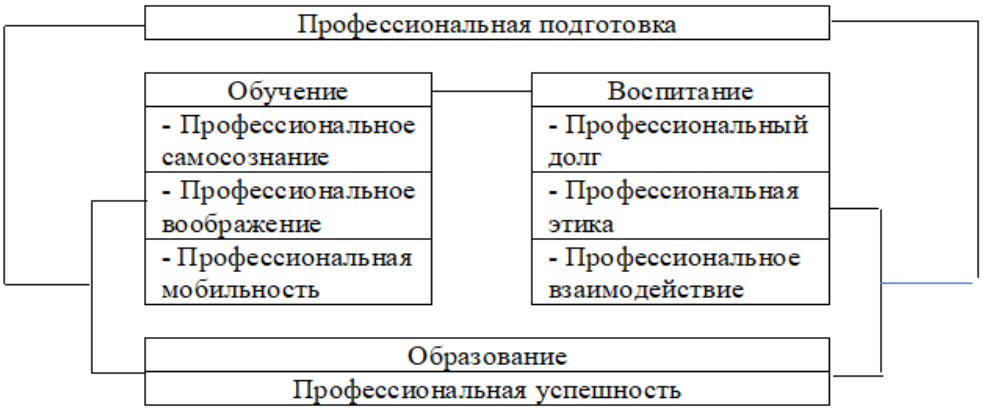


Рис. 1. Профессиональная подготовка обучающихся на основе результатов комплексного исследования

Исследователи на протяжении двух десятилетий результатами эксперимента подтверждали, что совокупной характеристикой выпускника вуза является его готовность к решению профессиональных задач (готовность как предстартовое состояние, адаптирующее к профессиональной сфере).

В период модернизации профессионального образования качество подготовки специалистов выражается сформированностью нравственных, этических ориентиров, мировоззренческих установок. В условиях гражданского общества установлению гуманистических отношений между людьми способствуют журналисты, принимающие этические решения на основе морального выбора и ответственности за результат своего труда. Формирование готовности будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики становится результатом их профессиональной подготовки в вузе [1], основой их профессионального успеха.

Для демократического государства характерно отрицание всех форм дискриминации, социального неравенства, унижения достоинства человека. В связи с этим активизируется социальная работа по социальной поддержке оказавшихся в неоднозначной жизненной ситуации. Исследователи доказывают, что будущий специалист социальной работы должен быть готов к взаимодействию субъектов социальной поддержки населения, выстраиванию конструктивных отношений [11], в чем заключается сущность его профессионального успеха.

Модернизация образования России, вступление в Болонский процесс выявило актуальную проблему: успешность профессиональной деятельности обусловлена конкурентоспособностью выпускников вузов как специалистов. Прежде всего это касается инженерного образования, требующего переосмысления сложившихся взглядов на результат профессиональной подготовки специалистов технического профиля. Возникает необходимость формирования совокупности личностных свойств, выражающейся профессиональной мобильностью [7]. Если готовность представляется итогами обучения, то мобильность – инструментом адаптации к динамичным условиям профессиональной сферы, что представляется основой профессиональной успешности специалиста как гражданина.

Исследователи обращаются к проблеме профессионального долга, гражданственности. Готовность к выполнению патриотического долга, прежде всего, становится основной задачей военного вуза. В ходе научного поиска раскрывается содержание патриотической культуры, конкретизируется научное представление о военно-патриотической подготовке курсантов военного вуза, разрабатывается и апробируется система, интегрирующая педагогические условия в рамках культурно-образовательного пространства военного вуза [12].

В результате комплексного исследования и анализа полученных результатов ещё раз убедились в необходимости подготовки в вузе специалистов любого профиля к проведению научного исследования актуальных проблем в конкретной профессиональной сфере. Меняющиеся социальные условия и потребности в образовательной области вызвали развитие всех компонентов педагогической деятельности в режиме эксперимента, что подтвердило необходимость формирования методологической культуры специалистов любого профиля. Вместе с тем было доказано, что эффективность инновационных процессов в значительной мере зависит от личностной позиции и готовности к новым видам деятельности. Исследователи подтвердили, что профессиональная целостность обусловлена навыками профессиональной рефлексии, саморегуляции, а критерием готовности к профессиональной деятельности в инновационных условиях становится профессиональное самосознание как базис профессиональной успешности [5].

Развитие высшего образования ориентированно на результат, который зависит от его качества, способствующего становлению самостоятельной, активной и конкурентоспособной личности с творческим воображением для решения многофакторных производственных задач. Исследователи обращаются к поиску средств формирования творческого воображения на различных выборках, в частности, будущих архитекторов [8]. Доказывается, что это должен быть целостный педагогический процесс, учитывающий специфику и

особенности профессиональной деятельности в условиях информатизации всех сфер жизнедеятельности современного человека.

Современный этап развития общества характеризуется глобальным социальным процессом – информатизацией. Создаётся качественно новая информационная среда социума, вызывающая запрос на специалистов, доминирующим видом деятельности которых в сфере общественного производства становится поиск, накопление, обработка, хранение информации, осуществляемые на основе современных технических средств. Интеллектуализация всех видов деятельности изменяет требования к специалистам, адаптирующимся к инновационным условиям выполнения профессиональных задач. Исследователи доказывают, что важнейшим средством профессиональной подготовки в вузе становится электронное обучение, что предполагает уточнение её результата в виде личностных свойств адекватно специфике и особенностям профессиональной деятельности. Так, доказывается, что в рамках развивающегося рынка труда востребованы экономисты, готовые к реализации аналитической деятельности в условиях информатизации трудового процесса [3]. Повышается запрос на экономистов, готовых прогнозировать результат развития экономики страны, как продукта выполнения своих профессиональных функций.

Интеграционные процессы в обществе коснулись всех областей современного социокультурного пространства. Возникла потребность в специалистах, сопровождающих взаимодействие представителей различных видов деятельности, различных культур. Среди профессионалов, способствующих обогащению духовного потенциала личности и общества, особая миссия возлагается на специалистов, профессиональная деятельность которых выражается ситуациями неопределённости, различными видами рисков (особенно рисками неэффективной коммуникации). В ходе эксперимента было доказано на выборке гидов-переводчиков, что продуктивное общение обусловлено их операциональной компетентностью, формируемой методами интерактивного обучения, адекватными функциям общения [2]. Специалисты гуманитарного профиля в значительной мере несут ответственность за результаты принимаемых решений, что предполагает наличие в структуре их готовности к выполнению профессиональных функций сформированной правовой компетенции. За последнее десятилетие принято несколько государственных программ повышения правовой грамотности и правосознания специалистов. Правовые компетенции как часть профессиональных позволяют грамотно применять нормы права при решении профессиональных задач. Их формирование необходимо для достижения качества профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе, что было доказано на выборке студентов по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» [6].

Итак, результаты комплексного исследования, проведённого в естественных условиях педагогической системы «вуз», позволили выявить доминирующие свойства личности специалистов различных профилей подготовки, обеспечивающие продвижение к профессиональному успеху.

Выводы

Отбор содержания образования регламентирован нормативными документами. Однако, при прогнозировании успешной профессиональной деятельности требуется научное доказательство целесообразности отбираемых педагогических средств. С этой целью проведено комплексное исследование, подтвердившее наличие взаимосвязи профессионального успеха от сформированной доминирующей личностной характеристики будущих специалистов, обусловленное спецификой и особенностями их будущей профессиональной деятельности.

Исследователи связывают профессиональный успех со способностями как главным его фактором. Успех выражается положительными результатами деятельности. В ходе профессиональной подготовки в вузе полностью профессиональная специфика не отражается в её содержании, что не способствует формированию профессионального успеха. Успех проявляется достижением значимой цели, в связи с чем особое значение имеет мотивационный фактор готовности, обусловленный осознанием профессионального долга и готовностью к проявлению профессиональной этики. Целеполагание представляется осознанным процессом определения своих потребностей и мотивов, освоением способов достижения определённых результатов. В ходе исследования пришли к выводу, что профессиональная подготовка в вузе должна ориентироваться на результат – готовность к достижению профессионального успеха, поэтому нельзя ограничиваться её формальной «технической» задачей, необходимо единство двух аспектов: гуманистического и деятельностного в виде обобщенного портрета выпускника вуза.

Список литературы

1. Агеенко Н.В. Специфика профессиональной деятельности журналиста: нравственный аспект // Вестник Самарского государственного университета. 2006. №10/3 (50). С. 12–17.
2. Агуреева А.В. Формирование операциональной компетенции гидов-переводчиков // Профессиональная компетентность: проблемы личностной самореализации: монография / отв. ред. Т.И. Руднева. Сызрань: Ваш Взгляд, 2018. С. 278–331.
3. Борисова С.П. Система формирования готовности студентов-будущих экономистов к профессиональной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. 2011. №2 (16). С. 13–18.

4. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: Луч, 1993. 132 с.
5. Косарев Е.Ю. Система формирования профессионального самосознания педагогов в процессе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. Самара, 2003. 22 с.
6. Кузнецова Н.О. Правовая компетентность специалистов по рекламе и связям с общественностью // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т.24. №4. С. 54–59.
7. Меркулова Л.П. Профессиональная мобильность специалистов технического профиля: монография. М.: МГУП, 2005. 267 с.
8. Проскурякова Н.А. Формирование творческого воображения студентов-будущих архитекторов // Известия Самарского научного центра РАН. 2013. Т. 15. №2(4). С. 916–918.
9. Руднева Т.И. Научно-исследовательская работа магистра: учебное пособие. Сызрань: Ваш Взгляд, 2017. 78 с.
10. Руднева Т.И. Методология педагогического исследования (сборник заданий по практической методологии): учебно-методическое пособие. Самара: Ваш Взгляд, 2023. 64 с.
11. Стрельникова В.Н. Взаимодействие субъектов социальной поддержки населения как принцип и технология развития гражданского общества // Учёные записки Российского государственного социального университета, 2009. № 11(74). С. 38–42.
12. Филипченко С.Н. Формирование культурных ценностей курсантов в процессе обучения в военном вузе // Вестник Саратовского госагроуниверситета им. Н.И. Вавилова. 2006. №4. С. 91–94.

Об авторе:

РУДНЕВА Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (443086, г. Самара, Московское шоссе, 34), e-mail: rudneva.07@mail.ru

THE EFFECTIVENESS OF STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING AT UNIVERSITY (BASED ON A COMPREHENSIVE STUDY)

T.I. Rudneva

Samara National Research University, Samara

The article examines the problem of professional success as a result of the educational process. Materials from a comprehensive study provide evidence of the need to form an integrative personal characteristic of a specialist, considering the specifics and characteristics of his professional activity as a factor of professional success.

Keywords: *success, professional success, professional training, integrative personal characteristics, specifics and characteristics of activity.*

Принято в редакцию: 04.10.2023 г.
Подписано в печать: 13.11.2023 г.

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

УДК 159.9.072
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.210

СПЕЦИФИКА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

П.К. Вильдан

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург

Представлены результаты эмпирического исследования уровня выраженности выгорания среди работников социономических профессий (социальные работники и учителя). Выявлены ингибиторы выгорания, способствующие предотвращению развития выгорания.
Ключевые слова: *психическое выгорание; социономические профессии; социальные работники; ингибиторы и катализаторы выгорания.*

В настоящее время синдром выгорания официально признан Всемирной организацией здравоохранения заболеванием (от 26.05.2019 г.), что отражено в одиннадцатой версии международной классификации болезней (QD85). По версии МКБ-11, выгорание характеризуется истощением, чувством негативизма и дистанцированием от работы и чувством неэффективности по отношению к своим достижениям.

В психологии труда феномен выгорания рассматривается как неблагоприятная реакция на профессиональный стресс, проявление профессиональной дезадаптации и, как следствие – личностная деформация. Выгорание характеризуется психологическими, психофизиологическими и поведенческими признаками [6, с. 128].

Клинический подход выделяет дисфункциональные симптомы выгорания и акцентирует внимание на психосоматической симптоматике. Согласно В.Е. Орлу, «как медицинская категория, выгорание рассматривается как состояние полного истощения, представляющее собой сочетание психопатологических, психосоматических, соматических симптомов и признаков социальной дисфункции» [14, с. 3], а само определение психического выгорания звучит как «сложный психофизиологический феномен эмоционального, умственного и физического истощения, возникающего из-за продолжительной эмоциональной нагрузки, развивающейся на трёх уровнях – индивидуальном (интроперсональном), межличностном (интерперсональном) и организационном, т. е. формирующийся и проявляющийся в профессиональной деятельности» [16, с. 91].

Со времени научного изучения проблемы выгорания в центре внимания находились специалисты социономических профессий –

© Вильдан П.К., 2023

учителя, врачи, медсестры, психологи и, в том числе, работники «помогающих профессий» [12, с. 3; 15, с. 21].

Например, Н.С. Пряжников и Е.Г. Ожогова (2008) отметили, что профессиональные стрессы, провоцирующие в дальнейшем выгорание у учителей, объясняются конфликтами (с родителями, учениками, администрацией и т.д.), отношениями в коллективе, организацией труда (заработная плата, переработки, отсутствие полноценного отдыха и т.д.) и личностными особенностями (к примеру, повышенная ответственность) [18, с. 90].

Исследование Е.Н. Чуевой (2012) показало, что на профессиональный стресс представителей социономических профессий (судьи, преподаватели вузов и медицинские работники) и, как следствие, выгорание влияют особенности самой профессиональной деятельности (разнообразие, сложность и интенсивность работы, возможность самостоятельно принимать решения и т.д.), а также личностные и поведенческие деформации (невротические реакции, поведение типа А, вредные привычки) [21, с. 174].

С.А. Гапонова, И.А. Майорова, С.Г. Ловков (2016) изучали связь между развитием синдрома выгорания и базовыми ценностями в профессии врача. Исследователями выявлено, что «способность реализовывать личностные смыслы является важным фактором, оказывающим влияние на развитие синдрома выгорания. У медицинских работников, которым близки альтруистические ценности, выгорание развивается медленнее» [7, с. 108].

Несмотря на многочисленные исследования, мало раскрытыми остаются вопросы особенностей выгорания специалистов социономичских профессий в современных условиях, характеризующихся кардинальным изменением социальной ситуации.

И.В. Власюк отмечал, что «реальная ситуация, характерная для современного российского общества, отличается возросшими требованиями к индивидуальному профессионализму, общим социальным напряжением, жесткой конкуренцией на рынке труда и экономической нестабильностью. Логично предположить, что результативно планировать свою профессиональную карьеру; реализовывать свое социальное предназначение; выстраивать коммуникативный профессиональный диалог способен не каждый, что чревато ростом негативных психических состояний и, в частности, эмоционального профессионального выгорания» [4, с. 33].

В проблеме выгорания особенно актуальным остается вопрос о причинах и способах его предупреждения в условиях современных изменений условий труда, цифровизации и инноваций, дистанционной работы и т.д.

В качестве факторов, предупреждающих выгорание, ученые выделяют ресурсы, которыми служат внутренние (особенности личности

работника, реакции на стресс и т.д.) и внешние (организация работы, условия труда и т.д.) переменные [3, с. 81].

Так, например, Е.С.Агапитова, Н.А. Левина (2012) заключили, что жизнестойкость, как внутренний ресурс, способствует овладению эффективными в предупреждении развития выгорания способами совладения [1, с. 238].

О.И. Бабич (2009) определила, что развитие таких личностных ресурсов, как интернальность, позитивное самовосприятие осмысленность жизни, «внутренняя поддержка» и т.д. способны снизить риск развития выгорания [2, с. 52].

О.Н. Доценко (2008) в своем исследовании пришла к выводу, что на развитие выгорания влияет уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью: чем больше удовлетворенность, тем меньше риск выгорания [9, с. 100].

Известно, что одной из причин развития выгорания является длительный стресс в процессе профессиональной деятельности [6, с. 33]. Отмечается, что работники, которые вовлечены и чрезмерно заинтригованы в своей деятельности, через некоторое время, не добиваясь желаемых результатов, начинают чувствовать разочарование, что может сочетаться с эмоциональным истощением и ведет к психосоматическим заболеваниям и к расстройствам межличностных отношений [20, с. 61].

Согласно концепции В.Е. Орла, личностные характеристики делятся на две группы: «катализаторы», провоцирующие развитие «выгорания» и «ингибиторы», тормозящие его. «Катализаторы» активны и у тех работников, у которых развито выгорание, и у тех, у которых выгорание не развито. А «ингибиторы» активны только у тех, у кого нет выгорания. В.Е. Орел также отметил, что выгорание определяется универсальными и специфическими симптомами в зависимости от профессиональной принадлежности [13, с. 51].

Гипотеза и цель исследования. Целью настоящего исследования являлся поиск личностных «ингибиторов и катализаторов» выгорания специалистов «помогающих» профессий. Проверялась гипотеза о том, что катализаторами выгорания являются низкий субъективный контроль и низкая рефлексивность (эмоциональная неотзывчивость, «черствость»), а ингибиторами выгорания – оптимизм, резистентность к рабочим трудностям (стрессам), отсутствие переживания одиночества.

Методы исследования:

– Русскоязычная версия опросника профессионального выгорания Н.Е. Водопьяновой, на основе трехфакторной модели К. Маслач (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова) [5, с. 25]. Измерялись показатели эмоционального истощения, деперсонализации, редукции личных достижений и интегральный показатель выгорания.

– Опросник волевого самоконтроля (А.Г. Зверков, Е.В. Эйдман) [17, с. 96]. Измерялись показатели: самообладания, настойчивости и общего волевого самоконтроля.

– Шкала субъективного переживания одиночества (СПО) С.В. Духновского [10, с. 92]. Измерялся показатель одиночества.

– Тест диспозиционного оптимизма ТДО-П в адаптации Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина [8, с. 51]. Измерялся показатель диспозиционного оптимизма.

– Методика диагностики уровня развития рефлексивности (Карпов А.В.) [11, с. 57]. Измерялся показатель рефлексивности.

– Краткий пятифакторный опросник личности (TIPI-RU) (Сергеева А.С.) [19, с. 154]. Измерялись показатели: экстраверсии, дружелюбия, добросовестности, эмоциональной стабильности и открытости опыту.

Выборка. В исследовании приняли участие социальные работники (89 женщин) со стажем работы от одного месяца до 30 лет в возрасте от 26 лет до 71 года. Также было проведено исследование синдрома выгорания среди учителей (140 человек, женщины со стажем работы от одного года до 45 лет в возрасте от 22 до 62 лет).

Статистический анализ (описательная статистика, корреляционный, факторный и дисперсионный анализ) проводился с помощью программы SPSS.

Результаты. Было установлено, что социальные работники характеризуются средней степенью выраженности выгорания (индекс выгорания $\mu=5$) [5, с. 24]. Данные описательной статистики демонстрируют средний уровень выраженности показателей по шкалам «Эмоциональное истощение» ($\mu=20$), «Деперсонализация» ($\mu=10$) и «Редукция личных достижений» ($\mu=35$) [5, с. 23], средний уровень переживания одиночества («Общая шкала одиночества» $\mu=6$) [10, с. 141] и оптимизма («Общая шкала диспозиционного оптимизма» $\mu=18$) [8, с. 51].

Корреляционный анализ показал следующие значимые корреляции: «индекс выгорания», «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» положительно коррелируют с показателем шкалы «общая шкала одиночества» ($p\leq0,05$). Это говорит в пользу гипотезы о том, что одиночество может являться катализатором выгорания.

Субфактор «редукция личных достижений» положительно коррелирует с личностными характеристиками «общий индекс волевого самоконтроля», «настойчивость», «самообладание», «общая шкала оптимизма», «оптимизм», «экстраверсия», «дружелюбие» и «эмоциональная стабильность» ($p\leq0,05$). Эти данные также говорят в пользу гипотезы о том, что ингибиторами выгорания работников социальной сферы являются оптимизм и саморегуляция (самообладание), и такие личностные характеристики, как экстраверсия, дружелюбие и эмоциональная стабильность.

В группе учителей обнаружен высокий уровень развития выгорания. Выявлено, что учителя характеризуются истощением психоэнергетических ресурсов, как эмоциональных, так и физических. Они часто чувствуют раздражение и негативизм по отношению к коллегам и ученикам, а также чаще испытывают недовольство собой и своей профессиональной деятельностью. Это подтверждается следующими результатами математико-статистической обработки, которая подтверждает у учителей высокую степень выраженности выгорания (индекс выгорания μ=7) [5, с. 24]. Данные описательной статистики показали средний уровень выраженности показателей по шкалам «эмоциональное истощение» (μ=22) и «редукция личных достижений» (μ=35), а показатель по шкале «деперсонализация» (μ=11) – высокий уровень выраженности [5, с. 23].

Для выявления влияния фактора возраста на выгорание среди социальных работников и учителей были выделены три возрастные группы: 1-ая – до 35 лет; 2-ая – от 36 до 50 лет и 3-я – от 51 и старше.

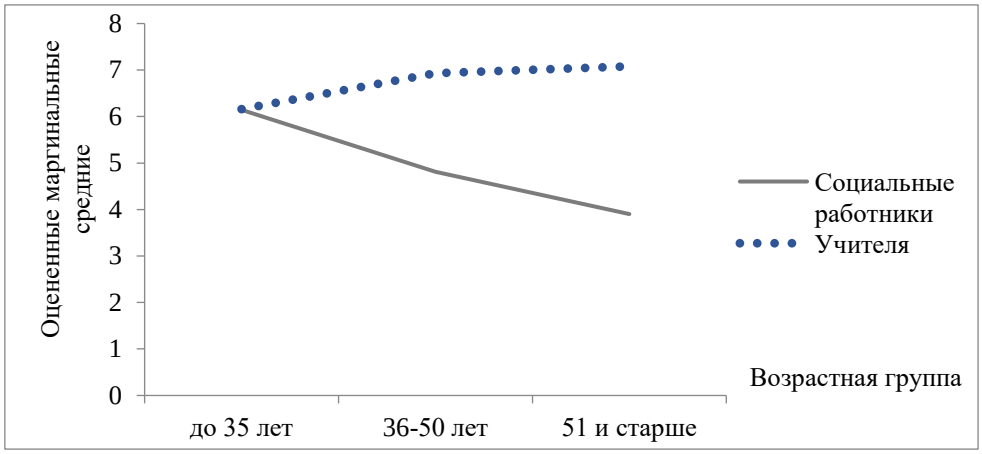


Рис. 1. Сравнения показателя «Индекс выгорания» среди социальных работников и учителей, разделенных на возрастные группы

Результаты сравнительного анализа показателей выгорания («Индекс Выгорания») социальных работников и учителей разных возрастных групп (рис. 1) показал, что среди молодых сотрудников (1 группа) социальные работники и учителя одинаково подвержены выгоранию. Во 2-ой и 3-ей возрастных группах учителя подвержены риску выгорания сильнее социальных работников. Следовательно, социальные работники старшего возраста меньше подвержены выгоранию в сравнении с молодыми сотрудниками. Среди учителей, наоборот, с возрастом увеличивается риск выгорания. Подводя итог, можно заключить, что молодые социальные работники не могут эффективно адаптироваться в начале работы, потому у них развивается выгорание. Учителя, наоборот, с возрастом чаще проявляют признаки дезадаптации в процессе своей профессиональной деятельности.

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что работники, обладающие лучшим самоконтролем и позитивно оценивающие себя и мир вокруг, и не испытывающие чувства одиночества, меньше подвержены риску развития психического выгорания в процессе профессиональной деятельности.

Также в ходе исследования было выявлено, что социальные работники старшего возраста меньше подвержены выгоранию по сравнению с молодыми сотрудниками. Среди учителей, наоборот, с возрастом возрастает риск выгорания.

Программа предупреждения выгорания среди работников социономических профессий должна быть направлена на то, чтобы помочь им адаптироваться к специфике их профессиональной деятельности, а также развивать личностные качества, помогающие снизить риск развития синдрома (самоконтроль, оптимистичное мышление (оптимизм), дружелюбие, эмоциональную стабильность).

Список литературы

1. Агапитова Е.С., Левина Н.А. Психологические ресурсы жизнестойкости и проблема предупреждения эмоционального выгорания у сотрудников МЧС // Социально-экономические явления и процессы. 2012. №7-8. С. 238–243.
2. Бабич О.И., Терехова Т.А. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов // СПЖ. 2009. №31. С. 48–52.
3. Богданова М.В. Место копингов в системе жизнеобеспечения личности // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. научно-практической конференции. Кострома, 2013. Т. 1. С. 80–81.
4. Власюк И.В., Подольская М.Н., Селиванова Е.И. К вопросу о профессиональном выгорании адвокатов в контексте современных исследований // Среднее профессиональное образование. 2021. № 4(308). С. 33–37.
5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., Наследов А.Д. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социономических профессий // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2013. №4. С. 17–27.
6. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. М.: Юрайт, 2017. 343 с.
7. Гапонова С.А., Майорова И.А., Ловков С.Г. Эмоциональное выгорание и ценностные ориентации специалистов социономических профессий // Проблемы Науки. 2016. №32 (74). С. 108–110.
8. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П // Психология. Журнал ВШЭ. 2021. №1. С. 34–55.
9. Доценко О.Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социономических профессий // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 5. С. 91–100.
10. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб.: Речь, 2009. 141 с.

11. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. № 5. С. 45–57.
12. Молчанова Л.Н. Система регуляции состояния психического выгорания: на примере представителей профессий помогающего типа: автореф. дис. ... доктора психол. наук. М.: Моск. гос. гуманит. ун-т им. М.А. Шолохова, 2012. 46 с.
13. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 330 с.
14. Орел В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. … доктора психол. наук. Ярославль, 2005. 605 с.
15. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: Эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. №3. С. 21–23.
16. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №1. С. 90–101.
17. Пашукова Т.И. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / составители: Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 143 с.
18. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13. № 2. С. 87–95.
19. Сергеева А.С. и др. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU) // Экспериментальная психология. 2016. № 3. С. 138–154.
20. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. // Вопросы психологии. 1994. №6. С. 57–64.
21. Чуева Е.Н. Специфика проявления профессионального стресса у представителей социономических профессий // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2012. №2 (20). С. 165–174.

Об авторе:

ВИЛЬДАН Полина Константиновна – аспирант ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9), e-mail: vildanpolina@gmail.com

SPECIFICITY OF MENTAL BURNOUT OF SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS

P.K. Vildan

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg

The article presents the results of an empirical study of the level of severity of burnout among workers in socionomic professions (social workers and teachers). Burnout inhibitors have been identified that help prevent the development of burnout.
Keywords: *mental burnout; socionomic professions; social workers; burnout inhibitors and catalysts.*

Принято в редакцию: 19.10.2023 г.
Подписано в печать: 27.11.2023.

УДК 331.108
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.217

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

К.А. Селезнева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Рассматривается методика адаптации менеджеров по продажам при помощи механизма геймификации. Анализируются основные преимущества и возможности геймификации в контексте адаптации, особенно когда речь идет о новом поколении менеджеров по продажам, которые активно используют новые технологии и социальные сети в своей жизни. Представлены инструменты цифровой геймификации, которые могут быть использованы для создания мотивирующей и интерактивной среды в процессе адаптации менеджеров по продажам. Обсуждается использование мобильных приложений, чат-ботов, онлайн-платформ и виртуальной реальности в рамках адаптационного процесса. Рассмотрен пример квеста адаптации новых менеджеров по продажам, а также анализируются ожидаемые результаты от его внедрения. Предлагаются рекомендации по реализации геймификации процесса адаптации менеджеров по продажам в новых социальных условиях.

Ключевые слова: *геймификация, адаптация, игровые технологии, профессиональная деятельность, менеджеры по продажам, психология труда, цифровые инструменты.*

В настоящее время формирование организованной системы адаптации менеджеров по продажам является важным элементом любой компании. Это связано с тем, что переход на новое рабочее место является огромным фактором стресса для каждого субъекта труда, в том числе и менеджера по продажам. На начальных этапах работы происходит знакомство с новыми правилами, коллективом, изучаются этические нормы, правила и корпоративная культура организации [1]. Поэтому, чтобы данный процесс был грамотно организован и позволял менеджеру по продажам достигнуть максимальной эффективности в профессиональной деятельности в кратчайшие сроки, важно уделить внимание такой процедуре, как адаптация.

Отечественный рынок труда планомерно менялся под влиянием цифровых технологий, однако последствия пандемии 2019 года значительно ускорили процесс цифровизации [11]. Развитие трудовых отношений в цифровой экономике приводит к появлению новых направлений деятельности, таких как переход в онлайн-формат продаж (рынок электронной коммерции). Помимо этого, появляются новые тенденции в продажах, которые носят глобальный характер и касаются

 © Селезнева К.А., 2023

не только мелких, но и крупных организаций. В первую очередь это популяризация и начало использования искусственного интеллекта (ИИ) для увеличения продаж, который значительно облегчает идентификацию потребности клиента, и, как следствие, оптимально удовлетворять запрос.

Кроме этого, в настоящее время практикуется сочетание человеческого и цифрового взаимодействия. Смысл данной тенденции состоит в том, что помимо общения менеджера по продажам с клиентами (общение «человек – человек») клиент также может общаться с чат-ботами (общение «робот – человек»). Особую актуальность в сфере продаж приобретает практика предоставления персонализированного клиентского опыта, где акцент делается на индивидуальных рекомендациях к покупке. Социальные сети теперь используются не только для общения, но и для анализа продаж, лидогенерации и развития отношений с потенциальными клиентами. Заключительная тенденция, которая затронула практически все направления деятельности организаций, при этом особую значимость имеет для сферы продаж и продвижения, – это анализ данных через системы управления отношениями с клиентами. Вышеперечисленные тенденции вносят свои корректировки не только в профессиональную деятельность менеджеров по продажам, но и в процесс их адаптации. Основной целью адаптации является обеспечение эффективности труда в благоприятных психологических и социальных условиях, сближение целей субъекта труда и профессиональной группы, вхождение в коллектив [8].

Современный этап развития отличается разнообразием способов адаптации новых менеджеров по продажам, но, как правило, многие организации обходятся стандартными: вводные лекции, инструктажи на рабочем месте, наставничество, ознакомление с корпоративной документацией [3]. Данные способы, как правило, основываются на том, что новым менеджерам по продажам предоставляются общие сведения об организации, ее структуре, уставные документы, правила и нормы, которые необходимо самостоятельно изучить. Подобные методы имеют свои преимущества, такие как ознакомление с исходными материалами, быстрое вхождение в профессиональную деятельность [2]. При этом стоит отметить и ряд недостатков, включающих в себя низкий уровень усвоения из-за большого и неструктурированного объема материалов, в целом отсутствие плана обучения, а также формат подачи, который носит официальный характер и может отличаться сложностью для восприятия. В связи с этим для обеспечения комфортного прохождения адаптации менеджером по продажам крайне важно сформировать процесс таким образом, чтобы он отличался прозрачностью, был структурированным и вовлекающим [6].

Данную задачу может решить такой подход, как геймификация, которая вовлекает менеджеров по продажам и способствует более качественному и быстрому усвоению нового материала.

Изучение трудов А.В. Маркеевой и В.Г. Коноваловов показало, что «геймификация представляет собой применение игровых подходов и процессов для вовлечения субъектов труда в решение различных задач, в том числе для адаптации персонала, развития сотрудников, управления карьерой» [7]. Данный способ адаптации является одним из наиболее трудоемких по подготовке, но при этом обеспечивает хорошие результаты, позволяет всесторонне подготовить менеджера по продажам к его профессиональной деятельности [4].

Геймификация имеет огромное количество возможностей, поскольку базируется на нескольких психологических теориях, описывающих триггеры и когнитивные искажения, воздействующие на поведение. В процессе игры люди изучают мир, подчиняют его себе, а удовольствие, получаемое от этого процесса, является движущим механизмом эволюции. Амбициозность, стремление к достижению целей являются мощными стимулами, которые подталкивают исследовать этот мир за пределами границ, определяемых биологическими потребностями. Исследование, проведенное «ТалантЛМС» [10], свидетельствует о том, что 80 % сотрудников относятся положительно к внедрению геймификации в профессиональную деятельность. При этом основные результаты от нововведения игровых механизмов характеризуются следующими данными: 87 % сотрудников считают, что подобные внедрения стимулировали рост их продуктивности, а 82 % отмечают формирование благоприятного психологического климата внутри коллектива. Исходя из вышесказанного, можно заключить, что практика геймификации имеет важное значение, поскольку ее влияние распространяется не только на степень вовлеченности и эффективности субъектов труда, но и в целом на социально-психологический климат во всей организации.

Современные методы нематериальной мотивации в процессе адаптации помогают повысить работоспособность менеджеров по продажам через базовые поощрения: рейтинги, награды и бонусы за выполнение заданий или прохождение очередного курса обучения. Рассмотрим основные методы геймификации для менеджеров по продажам: во-первых, это достижения, которые могут являться маркерами завершенной коллективной или индивидуальной игровой деятельности. Методика состоит в том, что изначально «достижение» закрыто и открывается после завершения определенного этапа. Немаловажным является и то, что «достижения» могут отличаться по степени сложности. Данные вознаграждения могут значительно поднимать мотивацию и интерес менеджеров по продажам, поскольку присуждаются они по результатам ряда оговоренных испытаний, специальных заданий, завершения обязательных игровых действий.

Во-вторых, игрофикация на основе конкуренции применима в том случае, если существует определенная задача и показатель,

свидетельствующий о ее достижении или отдалении от цели. Подобные механизмы геймификации могут интегрироваться с программами наставничества и групповыми сессиями, которые проводятся в цифровой среде. Это позволит проводить соревнования как среди отдельно взятых менеджеров, так и между командами отдела продаж. Для взаимодействия внутри команды может использоваться корпоративный портал, который представляет собой единую платформу для более оперативной и эффективной коммуникации, а также для предоставления интерактивных курсов, тестирований, информации о деятельности компании, хранения документов [5]. Данные платформы позволяют ускорить процесс внутрикорпоративного взаимодействия между отделами, получать быстрый доступ ко всем обучающим материалами, а также значительно сократить период адаптации нового менеджера по продажам.

Разработка и внедрение системы достижений позволяет менеджерам по продажам соревноваться между собой в навыках и знаниях, стремиться к профессиональному развитию для улучшения результатов, за которые присваиваются баллы и награды. Например, внутри отдела продаж проводится соревнование, где тот менеджер по продажам, который заключил наибольшее количество сделок в течение месяца, становится лидером. В условиях подобного соревнования хорошо работает нематериальная мотивация в виде таблицы с рейтингом и списком лидеров. При этом важно учитывать, что существует и обратная сторона подобных внедрений – демотивация тех менеджеров по продажам, которые занимают нижние строчки рейтинга. Для наглядного представления рейтингов и демонстрации их изменения в реальном времени по каждому менеджеру по продажам может использоваться система управления взаимоотношениями с клиентами.

Важно отметить, что процесс адаптации менеджера по продажам, включающий в себя игровые механики (например, квест) можно автоматизировать, используя такие цифровые инструменты, как чат-боты либо специальные мобильные приложения. Подобные внедрения позволяют сделать процесс адаптации прозрачным, а знакомство и вхождение в профессиональную деятельность менеджера по продажам планомерным и комфортным. Специально разработанный игровой квест может иметь тематический сценарий и состоять из нескольких этапов (уровней), которые включают в себя подзадачи, связанные как с профессиональной деятельностью, так и общие ознакомительные задачи, где менеджер больше узнает об истории организации, ее структуре, специфике товара (услуги). За успешное выполнение каждой задачи менеджер получает баллы, которые впоследствие могут быть использованы для получения виртуальных наград или дополнительных привилегий внутри организации. Например, внутри организации может быть создан виртуальный магазин, в котором менеджеры по продажам

смогут обменивать накопленные баллы на обучающие курсы, тренинги, наставничество эксперта, а также приобрести дополнительное время перерыва или билеты в кино. Внедрение в практику подобной системы поощрения менеджеров по продажам позволяет не только замотивировать, но и значительно повысить вовлеченность и удовлетворенность процессом адаптации.

Помимо этого геймифицированный процесс адаптации менеджера по продажам может включать в себя дополненную и виртуальную реальность, которые имитируют профессиональные задачи, кейс-ситуации. Подобные внедрения позволяют менеджерам практиковаться в технике продаж, деловом общении с клиентами, а также развивать свои навыки. При этом важно учитывать, что геймифицированная программа адаптации для каждого менеджера по продажам может отличаться и от таких аспектов, как уровень знаний и навыков, специфика товара (услуги), целевая аудитория продукта и потребности организации на конкретный период.

Подводя итог вышесказанному, отметим ряд преимуществ от внедрения игровых механик в процесс адаптации менеджера по продажам: в первую очередь это рост вовлеченности в процесс и, как следствие, легкое и быстрое усвоение изученного материала. Во-вторых, значительно упрощается процесс контроля менеджера по продажам, поскольку прогресс отслеживают специальные программы либо чат-боты. Автоматизация процесса адаптации позволяет в кратчайшие сроки выявить слабо развитые компетенции менеджера по продажам и усилить обучение в данных направлениях. В-третьих, внедрение достижений и наград за выполнение задач способствует повышению мотивации не только отдельного менеджера по продажам, но и в целом всей команды, что благоприятно сказывается на общих результатах организации.

Рассмотренные выше преимущества геймификации значительно облегчают процесс прохождения адаптации менеджером по продажам. Однако внедрение игровых механизмов подразумевает ряд определенных рисков и недостатков. Одним из основных недостатков является концентрация внимания менеджера по продажам не на обучении профессиональной деятельности и усвоении материалов, а на самом процессе игры, что приводит к значительному снижению эффективности. Поэтому, чтобы избежать подобных ситуаций, необходимо контролировать показатели результативности и систематически получать обратную связь от адаптируемого менеджера. Следующим недостатком геймификации является ограниченность в применении, поскольку задачи, связанные с более сложной спецификой взаимодействий в организации и с клиентом, могут быть нереализуемыми в рамках игровых механизмов либо низкоэффективными. Кроме того, геймификация адаптации менеджера

по продажам является достаточно сложным и трудозатратным процессом, требующим исследовательского подхода. Некорректная разработка и внедрение игровых механизмов могут привести к созданию искусственной среды, способной снизить интерес менеджеров к дальнейшей профессиональной деятельности. Внедрение геймификации может повлечь за собой развитие нездоровой конкуренции среди менеджеров по продажам, которая связана с неграмотной организацией системы баллов и наград. Вышеперечисленные недостатки свидетельствуют о том, что прежде чем внедрять геймификацию в процесс адаптации менеджера по продажам, необходимо провести анализ потенциальных рисков и принять меры для их минимизации.

Рассмотрим ниже пример геймификации процесса адаптации менеджера по продажам.

Приходя в организацию, новый менеджер по продажам погружаетсяся в массу новой информации. Он получает задачи, изучает ценности и правила, организационную структуру. Поэтому, чтобы адаптация нового менеджера прошла эффективно и с минимальными издержками со стороны адаптанта, необходимо организовать данный процесс и сделать его понятным, увлекательным и структурированным. Данную задачу решает геймификация, которая вовлекает нового менеджера по продажам и помогает усваивать материал качественней и быстрей. Одним из инструментов может стать «Карта новичка», которую можно охарактеризовать как путь в процессе адаптации, проходимый менеджером начиная с первого дня и до конца испытательного срока. Путь подобен карте настольной игры, в которой новый менеджер по продажам продвигается по мере выполнения заданий и достигает конечной цели – завершения адаптации.

Для мотивации менеджера по продажам к прохождению необходимо включить в карту: во-первых, поощрения после прохождения определенных заданий. Например, после прохождения трех заданий менеджер по продажам получает поощрение в виде начисления бонусных баллов, которые позже можно потратить на приобретение дополнительных обучающих материалов. Во-вторых, необходимо разработать сюжетную линию, чтобы задания было интересно проходить. В-третьих, если в компании одновременно проходят адаптацию несколько новых менеджеров по продажам, то можно организовать соревнование между ними, установить рейтинги и приз за победу. По итогу разработки концепции и дизайна карты, добавляются задания, которые необходимо будет выполнять менеджеру по продажам в процессе адаптации. Этапов на карте может быть любое количество в зависимости от программы адаптации в организации. Приведем пример содержания подобной карты ниже.

На первом этапе квеста предлагается пройти несколько вводных заданий менеджеру по продажам: прочитать путеводитель по истории и ценностям организации, а также пройти тест по изученному материалу; написать о себе информацию для представления коллегам; пройти приветственный тренинг. Второй этап посвящен изучению страницы команды и личному знакомству с каждым. Как правило, выбираются те коллеги, с которыми менеджер по продажам будет взаимодействовать чаще всего. Задание считается выполненным, если менеджер задал коллегам три вопроса по процессу работу. На третьем этапе менеджеру по продажам необходимо изучить базу знаний, посвященную специфике продаж, особенностям продукта и бизнес-процессов отдела реализации, а также пройти тестирование для закрепления полученной информации. Четвертый этап – составление индивидуального плана развития совместно с руководителем, в котором расписаны цели на испытательный срок, конкретные действия для достижения и сроки.

Основная цель пятого этапа состоит в неформальном знакомстве с коллегами и предполагает совместный поход на обед. На шестом этапе новому менеджеру по продажам предлагается пройти небольшое обучение по заданной теме. Как правило, тема обучения определяется путем нахождения слабых мест в опыте или знаниях менеджера. Это может быть профессиональная тема либо тема для саморазвития: тайм-менеджмент, искусство продуктивности, работа в программе учета продаж. На седьмом этапе менеджеру по продажам необходимо написать идеи по улучшению работы организации и условий профессиональной деятельности. Данное задание предоставляет возможность менеджеру по продажам почувствовать, что он влияет на деятельность компании и является важной частью команды. Восьмой этап – ставится задача прочитать книгу, которая поможет менеджеру по продажам в профессиональном развитии и адаптации. Девятый этап – менеджер по продажам встречается с руководителем для обсуждения плана, промежуточных результатов, получения обратной связи от руководителя по работе. Заключительный десятый этап – завершение процесса адаптации. Команда поздравляет нового менеджера по продажам с прохождением испытательного срока. Направляется письмо-поздравление в мессенджер либо на почту, в котором будет видео от команды о том, что он стал членом команды. Помимо поздравления новому менеджеру по продажам дарится приветственный набор, который включает брендированную футболку, ежедневник, кружку и стикеры-наклейки с логотипом организации.

Для автоматизации процесса работы с картой оптимально использовать чат-бот. Компания «Ройстат» дает следующее определение данному понятию: «чат-бот – программа с искусственным интеллектом, имитирующая диалог с человеком и настроенная на мгновенный ответ на

вопрос пользователя через мессенджеры, сайты, телефон или мобильное приложение» [9]. Чат-бот может сопровождать нового менеджера по продажам весь адаптационный период: познакомит с наставником, политикой компании и должностной инструкцией, проведет необходимые тренинги и тестирования [5]. Кроме того, чат-бот может служить эффективным инструментом для командообразования и программ корпоративного обучения. С помощью искусственного интеллекта можно проводить различные марафоны и испытания для сотрудников. Помимо этого, чат-боты позволяют своевременно информировать сотрудников о нововведениях в компании, а также просто знакомить с новыми сотрудниками, которые только вступают в должность.

Таким образом, основным результатом от внедрения геймификации будет являться сокращение периода адаптации и ускорение вхождения в деловую среду менеджеров по продажам. Внедрение в практику таких цифровых инструментов, как чат-боты, поможет значительно облегчить и автоматизировать процесс адаптации менеджера. Также искусственному интеллекту можно делегировать проведение различных марафонов и испытаний для сотрудников отдела продаж. Помимо этого, геймификация предоставляет возможность отслеживать и оценивать результаты работы каждого менеджера более прозрачно и наглядно. Это помогает сотрудникам видеть свои достижения и прогресс, а взаимодействуя с коллегами через корпоративный портал или соцсети, получать оперативную обратную связь, что будет способствовать их росту и развитию. Использование игровых технологий в тандеме с системами управления взаимоотношениями с клиентами добавляет элементы соревнования, что помогает поддерживать высокую мотивацию менеджеров по продажам. Они будут простимулированы для участия в игровых заданиях и достижения лучших результатов, что в конечном итоге поспособствует улучшению их производительности и вовлеченности. Представленный формат изменяет профессиональное мышление менеджеров по продажам и обеспечивает знание процедур, существующих в организации, подготавливает сотрудников к освоению и внедрению новых технологий.

Список литературы

1. Дейнека А.В., Жуков Б.М. Современные тенденции в управлении персоналом. М.: Академия естествознания, 2012. 403 с.
2. Жалагина Т.А., Короткина Е.Д. Психологическое сопровождение деятельности предприятий региона как фактор повышения организационной эффективности // International scientific conference «Engineering. Techologies. Education. Security 2019». Veliko Tarnovo, Bulgaria: Scientific technical union of mechanical engineering «Industry – 4.0», 2019. P. 104–106.
3. Кибанов А.Я., Коновалова В.Г., Ушакова, М.В. Служба управления персоналом: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2010. 108 с.

4. Кибанов А.Я., Чуланова О.Л., Митрофанова Е.А., Коновалова В.Г. Концепция компетентностного подхода в управлении персоналом. М.: ИНФРА-М, 2016. 126 с.
5. Макарова Е.А. Ключевые технологии цифровой трансформации в сфере HR: тенденции в сфере управления персоналом в России // Международный научно- исследовательский журнал. 2022. 1 (115). С. 30–34.
6. Маркеева А.В. Геймификация как инструмент управления персоналом современной организации // Российское предпринимательство. 2015. Т. 16. № 12. С. 1923–1936.
7. Маркеева А.В., Коновалова В.Г. Управление талантами в организации: проблемы и перспективы // Кадровик. 2014. № 3. С. 87–96.
8. Михмель А. Геймификация в адаптации [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://marhr.ru/geymifikaciya-v-adaptacii (дата обращения: 11.11.2023).
9. Официальный сайт «Ройстат» Чат-бот [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://roistat.com/rublog/chat-bot/ (дата обращения: 23.11.2023).
10. Официальный сайт «ТалантЛМС» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.talentlms.com/ (дата обращения: 20.11.2023).
11. Официальный сайт ПАО «ГК РБК». Эксперты назвали технологические тренды 2022 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.rbc.ru/nn/freenews/61f3c81a9a79476e3ae6a8c0 (дата обращения: 30.10.2023).

Об авторе:

СЕЛЕЗНЕВА Ксения Александровна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: ka.selezneva@mail.ru

GAMIFICATION OF THE ADAPTATION PROCESS OF SALES MANAGERS IN THE NEW SOCIAL CONDITIONS

K.A. Selezneva

Tver State University, Tver

The article discusses the methodology of adapting a sales manager using the gamification mechanism. The main advantages and opportunities of gamification in the context of adaptation are analyzed, especially when it comes to a new generation of sales managers who actively use technology and social networks in their lives. The article presents digital gamification tools that can be used to create a motivating and interactive environment in the process of adapting sales managers. The use of mobile applications, online platforms, video games and virtual reality as part of the adaptation process is discussed. A quest project has been developed for the adaptation of new employees, as well as the expected results from its implementation are analyzed. In conclusion, the article offers recommendations for the implementation of gamification of the process of adaptation of sales managers in new social conditions.
Keywords: *gamification, adaptation, gaming technologies, professional activity, sales managers, labor psychology, digital tools.*

Принято в редакцию: 26.11.2023 г.
Подписано в печать: 01.12.2023г.

УДК 372.878(510)
Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.4.226

РЕПЕРТУАР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННЫХ ПИАНИСТОВ В КИТАЕ

Сюй Минь

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

Статья посвящена проблемам выбора концертного и педагогического репертуара в процессе обучения пианистов в современном Китае. Автор рассматривает формирование репертуара для фортепиано в историческом контексте, останавливает свое внимание на предпосылках, условиях и профессиональных факторах для возникновения того или иного репертуара. Особое внимание уделено роли межкультурных связей и влиянию европейского и российского педагогического опыта на систему музыкального образования в Китае. Автор выделяет особенности начального фортепианного образования, отмечая узость предлагаемого круга произведений для детей. Этим объясняется активная работа композиторов в области детского репертуара. Использование сравнительно-исторического метода позволяет выделить характерные черты современного музыкального образования на разных этапах обучения пианистов, а также обозначить педагогические задачи – на основе глубокого овладения классическим европейским фортепианным репертуаром и с учетом национальных особенностей сформировать профессиональных исполнителей высокого уровня.

Ключевые слова: *репертуарная политика, фортепианное исполнительство, современный Китай, виртуозность, профессиональное образование, фортепианный стиль, композиторская деятельность, методика игры.*

Проблемы профессионального образования пианистов в Китае неоднократно обсуждались в научно-педагогическом сообществе. Среди наиболее важных рассматривались вопросы детского фортепианного образования [16], системы фортепианного музыкального образования в целом [5]. Во многих научных трудах отмечается, что государственные власти страны внедрили несколько очень эффективных систем распределения одаренных выпускников в вузы, в частности, так называемый метод «выращивания семян», лучших из лучших по провинциям [7, с. 12–13]. Активно осваиваются различные системы музыкального воспитания: Жака Далькроза, Карла Орфа, Синити Судзуки, Дмитрия Кабалевского. Это способствует знакомству учащихся с различными фортепианными стилями, жанрами, педагогическими

© Сюй Минь, 2023

подходами, характерными для других стран, расширяет кругозор, помогает появлению нового репертуарного багажа у китайских музыкантов. Среди работ, которые затрагивают вопросы фортепианной педагогики, методики и исполнительства на фортепиано в Китае, можно отметить следующих авторов: Хуан Сяньюй [16], Сюй Бо [11], Ван Ин [3], Лю Цин [7], Мо Хань [14] и др. Авторы этих разработок обращают внимание на основные этапы развития фортепианного исполнительства в Китае на протяжении XX века, выделяют роль таких деятелей, как композитор и пианист Динь Шандэ, композиторы Сан Тун, Ван Лисан, обращают внимание на взаимосвязь фортепианного исполнительства и композиторского творчества, на роль творческих конкурсов разного уровня в прогрессе фортепианного исполнительства. В некоторых трудах (Ван Ин [3], Ван Цзин [4], Су Цзюнь [9], Сунь Юйян [10], Чжао Цзябо [18]) затрагиваются проблемы репертуара, в том числе детского. В работе Чжао Цзэхуа [19] делается акцент на формировании национального репертуара для начинающих музыкантов, но при этом внимание автора сосредоточено на стилистических особенностях конкретного произведения, вопросы исполнения и пианистические задачи не освещаются.

Несмотря на постоянный интерес к фортепианному исполнительству, до настоящего времени целый ряд проблем фортепианного образования остается нерешенным, и не последнюю роль в этом играет репертуарная политика в учебных заведениях. Обозначим некоторые из этих проблем:

– значительную часть репертуара начального этапа обучения составляют инструктивные пьесы, не обладающие высокими художественными достоинствами;

– обучение основной массы детей происходит групповым методом, ориентация на любительский уровень;

– нехватка высокопрофессиональных кадров в области музыкального образования;

– недостаточная разработанность теоретико-методологической базы процесса обучения;

– отсутствие единых программ для начальной и средней ступеней фортепианного образования.

Вышеизложенное подтверждает актуальность обращения к вопросам фортепианного репертуара как средства формирования профессиональных качеств исполнителя.

Целью настоящей статьи является рассмотрение проблем, связанных с фортепианным репертуаром, и определение его значения для формирования профессиональных качеств современных пианистов в Китае. Большим подспорьем в работе стали труды Л.А. Баренбойма [2], Г.М. Когана [6], Г.Г. Нейгауза [8], С.Е. Фейнберга [13], Г.М. Цыпина [17]

и других. Одна из главных идей, высказанных более полувека назад Г.Коганом, заключается в том, чтобы как можно более точно передать художественные идеи произведения, подчинить технику образу, постоянно развивая для этого воображение. Это – профессиональная основа мастерства: «Нужно уметь видеть, чтобы уметь запоминать, уметь запоминать – чтобы уметь воображать, уметь воображать – чтобы уметь воплощать» [6, с. 17]. Г. Нейгауз подчеркивает просветительскую миссию пианиста, который не только должен играть то, что нравится публике, но и открывать для нее новые сочинения, современную музыку. Его пожелание «универсализма» означает не количественное овладение всей фортепианной литературой, а качественное освоение возможно более широкого круга композиторской музыки [8, с. 247].

Важной представляется также мысль Баренбойма, ставившего во главу угла «не подражание, не прямой путь, <…> а пути самостоятельного освоения знаний и навыков» [2, с. 65], развитие интеллекта, расширение кругозора учащихся.

Формирование китайского фортепианного репертуара проходило постепенно в последние сто лет. Первые этапы становления и накопления национального репертуарного багажа были связаны с сочинительством самих пианистов-исполнителей, и появились они в начале XX века. Поскольку фортепианный репертуар включает в себя совокупность музыкальных произведений, написанных для одного или нескольких пианистов, предназначенных для исполнения на одном или нескольких фортепиано, с другими инструментами или без них [11, с. 6], можно отметить, что в начале его формирования предпочтение отдавалось миниатюрам и программным сюитам. Китайский репертуар был необходим для взращивания на его примере молодежи, ведь, как известно, национальные мотивы, тематика и жанры являются идеальными для приобщения и лучшего усвоения детьми и подростками азов музыкального искусства. Кроме того, тесная связь с особенностями национального мышления, с жизненной философией китайцев делает содержание музыкального произведения более близким и понятным (об этом подробнее: [3]).

Первая китайская фортепианная пьеса «Марш мира» (1915) Чжао Юаньженя (1892–1982). с точки зрения стилевых особенностей представляла собой сочетание европейских и китайских элементов. После первого опыта до появления последующих пьес прошло шесть лет. Начиная с 20-х годов XX века композиторы Китая стали активно сочинять. Меньше чем за десятилетие появились сочинения для фортепиано в разных жанрах, в том числе для детей. В качестве примеров назовем миниатюры Ло Чжужуна, Хэ Лутина, Дин Шандэ, Сяо Юмея, Чжао Юаньженя, Чинчжу, первый Фортепианный концерт Цзян Винье.

За исключением концерта, эти произведения представляли собой несложные, небольшие, простые по форме пьесы, иногда для голоса и фортепиано, иногда для фортепиано соло, в том числе транскрипции, но всякий раз в них можно было обнаружить претворение национальных элементов.

Но для продвижения фортепианного искусства в стране на должном уровне просто создания определенного корпуса произведений было недостаточно. Одной из главных проблем этого периода стала организация системы фортепианного образования в Китае. В качестве примера обратились к русскому и европейскому опыту.

В настоящее время музыкально-образовательная система в Китае, как и в России, разделяется по трем уровням: начальное школьное музыкальное образование, среднее звено (училища и колледжи) и высшее музыкальное (консерватории, университеты, институты искусств). На каждом из этапов есть свои репертуарные задачи, вопросы и проблемы. Исследователи [11, 15, 18] отмечают, что с самых первых опытов ребенка в музыкальной школе педагоги Китая во главу угла ставят развитие у подопечных крепкой технической базы. Как утверждает Сюй Бо [11], с самого начала и до вузовских лет воспитанников обучают с помощью инструктивных упражнений очень популярного в России и Китае Ш.Л. Ганона и этюдах не менее популярного К. Черни (под редакцией Г. Гермера). Разумеется, упражнения Ганона и сегодня не теряют своей значимости и, безусловно, очень полезны, так как «предназначены для развития беглости и силы пальцев, их равномерного развития» [5, с. 13]. Однако, наполнять репертуар учащихся большим количеством упражнений, не оставляя времени для знакомства с широким кругом сочинений разных жанров все же не стоит. Четыре опуса Этюдов Черни являются хорошими, но не единственными этюдами для развития техники. Существует немало интересных этюдов, которые можно включать в репертуар даже первоклассника: Л. Шитте, Е. Гнесиной, Г. Беренса, А. Лешгорна, Ф. Лекуппэ и других авторов. Принципиальным в подходе к фортепианным упражнениям является работа над определенным видом техники. Поэтому представляется целесообразным подбирать этюды не по автору, а по видам техники. Не забудем о том, что техника – это не только беглость, это и туше, и артикуляция, и фразировка, и аппликатура. Точное распределение движения по фразам облегчает исполнение в быстром темпе. В связи с этим встает задача художественного, выразительного исполнения технических пьес, а значит и выбора в программу сочинений с более высокими художественными задачами.

Важным положительным моментом в репертуарной политике музыкальных школ Китая является то, что они уделяют внимание русской и зарубежной классике. В частности, профессиональное

обучение в Китае на фортепиано включает освоение учащимися «Детского альбома» П.И. Чайковского или пьес И.С. Баха из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах». Однако и здесь существует ряд проблем для освоения этих произведений.

Первая проблема связана с чужеродностью музыкальной природе китайского человека законов и особенностей западноевропейской музыки. Пианисту важно понять и выстроить последовательное развитие полифонической ткани, непрерывное движение музыкальной мысли, услышать и передать характер каждого из голосов. Основная проблема, которая стоит перед учеником в работе над произведениями И.С. Баха – это проблема понимания и восприятия его музыки. Для маленьких пианистов она представляется скучной, мало эмоциональной, они не могут охватить форму целиком, не чувствуют особенностей барочного стиля. Преодоление этих проблем, освоение Маленьких прелюдий, Инвенций, а позже «Хорошо темперированного клавира» становится ценным и важным для китайского исполнителя.

При изучении пьес из «Детского альбома» П.И. Чайковского у юных пианистов возникает другая проблема– это трудности освоения характерных для композитора ритмических комплексов, сложность структуры, необычность метрики и пр. В исследованиях китайских авторов [4, 10, 18] отмечается, что освоение музыки И.С. Баха и П.И. Чайковского в фортепианном классе нередко происходит без должной глубины рассмотрения образной сферы, художественных задач циклов, даже без заучивания наизусть. Педагогами также, как и в упражнениях и этюдах, часто ставятся чисто инструктивные задачи, которые касаются постановки рук, технических моментов, игры украшений, мордентов, форшлагов. Это не способствует верному постижению стиля барокко, в то время как осознание особенностей и различий художественных принципов композиторов разных стран и эпох, успешное освоение пианистами музыки великих классиков – И.С. Баха, Й. Гайдна, В.А. Моцарта, П.И. Чайковского, – несет в себе весьма позитивный результат [4, с. 4–5].

В период школьного обучения у учащихся вырабатывают умение выстраивать верную интонацию и фразировку, знакомят с таким понятием как кантилена, умением играть в различной динамике, обучают ощущению агогики, которая имеет свои особенности в русской и западноевропейской музыке, но установка на технику исполнения все же преобладает [21, с. 155]. Об этом свидетельствует и широко распространённая конкурсная практика, в которой юные пианисты принимают участие с самых ранних лет, демонстрируя выносливость и технические возможности. Установка на виртуозное владение различными видами фортепианной техники стала критерием профессиональной подготовки детей Китая в среднем музыкальном

звене, в училищах и колледжах. В период обучения в колледжах, а впоследствии и вузах преподаватели фортепиано стараются учесть все обозначенные проблемы и осуществлять комплексный и всесторонний подход к освоению фортепианных сочинений [20, с. 410]. Однако преодолеть сложившиеся условия оказывается очень непросто.

Еще одной проблемой является соответствие изучаемых произведений возрастным особенностям учащихся. Далеко не все произведения полной мере соответствуют детскому миру современного китайского ребенка. Перед современными педагогами стоят сложные задачи: учитывая особенности традиционного воспитания и слухового опыта учащихся включать в репертуар произведения современных композиторов, как китайских, так и зарубежных. В некоторых музыкальных школах Китая такие опыты можно встретить. Так, исследователь Чжао Цзябо писал о положительном опыте школ города Ухань, где впервые стали обучать воспитанников исполнению «Детского альбома» Ю.А. Фалика и циклу «По сказкам Ганса Христиана Андерсена» С.П. Баневича [18, с. 384]. Подобные циклы обогащают интонационный словарь музыкантов, расширяют их представления о музыке других национальных композиторов, знакомят и постепенно приучают к восприятию музыки, основанной на различных ладовых и ритмических системах.

Еще во время учебы в музыкальных школах дети впервые знакомятся с фортепианными сочинениями китайских композиторов (прелюдиями ор.3, вариациями ор.4, Синьцзянскими танцами, а также сюитой «Весеннее путешествие» Динь Шандэ, «Малая флейта пастушка» Хэ Лютина и др.), а также с песнями из мультфильмов в фортепианном переложении («Храброе сердце» Ван Фэна и «Песня о жертвовании небесного лика» Тонг Зиронга из мультипликационного фильма «Путешествие на Запад. Возвращение великого мудреца» режиссера Тянь Сяопэна). В этих сочинениях ясно ощутим характерный ладовый колорит, линеарность в фактуре, в ритмике и тембровых оттенках передаются особенности китайских национальных инструментов – гонгов, барабанов, литавр, гуцинь, гучжен и других. Не теряя национального своеобразия, китайские композиторы обогатили традиционное искусство современными приемами.

По словам исследователя У На, детские китайские фортепианные циклы наполнены близкими для ребят темами детства и всего, что с ним связано. Музыкально-интонационная основа в них – национальна, а композиционные особенности во многом почерпнуты из музыки западноевропейских композиторов [12, с. 15]. Среди основных, выбранных для изучения фортепианных пьес можно отметить творчество Динь Шаньдэ (фортепианная сюита «Счастливый праздник» (1953), в училищах и колледжах к данному репертуару нередко добавляются

отдельные пьесы Динь Шаньдэ, его же 4 прелюдии и фуги, произведения Сяо Юмэя, Цзэн Чжиминя, Шен Синьгуна и Ли Шу. Изучение произведений этих композиторов позволяет освоить специфическую для китайской музыки импровизационность, которая представлена в небольших каденциях, наподобие концертных. Как правило, они основаны на различных видах мелкой техники и требуют «жемчужного» прозрачного туше. Еще одна важная задача, которую позволяет решить китайская музыка в репертуаре пианистов среднего звена – это совершенствование кантилены. Произведения китайских композиторов часто связаны со звучанием струнных, щипковых и смычковых народных инструментов. Воспроизведение этих звучностей на фортепиано приближает его звучание к гуджен, позволяет находить новые тембровые краски, прочувствовать богатство гармонии.

На пути к более высокому профессиональному уровню есть еще ряд нерешенных проблем:

1. недостаточно обращается внимание на выявление связи сочинения, его жанра, истории создания, времени появления, композиторского стиля и принципов его исполнения;
2. мало изучаются вместе с воспитанниками разные редакции, прослушиваются знаменитые исполнения;
3. на занятиях фортепиано недостаточно времени отводится тому, чтобы дети осваивали теорию, историю музыки и сольфеджио. В системе китайского музыкального образования в настоящее время данные дисциплины изучаются весьма поверхностно. Это касается как начального, так и среднего звена. Положение осложняется на начальном этапе тем, что основная масса учащихся (80%) обучаются в частных школах, где отсутствуют единые требования к уровню овладения инструментом.

Для решения обозначенных выше проблем многие продвинутые педагоги стараются максимально дать теоретические знания на уроках по специальности. В качестве примера можно привести знаменитого педагога и профессора Дань Джаои, который при подготовке к конкурсным выступлениям Ли Юньди и Чень Са много занимался теоретическими предметами со своими подопечными [19, с. 63].

Для решения репертуарных задач следует больше внимания уделять программным произведениям, которые не только демонстрируют техническое мастерство исполнителя, но позволяют сбалансированно прорабатывать как художественные, так и технические задачи. Такие произведения, как Сонаты №3 и 4 (1945) Чжао Цзыяня, «Цветок орхидеи» (1953) Ван Лисана, фортепианный концерт «Желтая река» Инь Чензуна, «Пентатонный фортепианный этюд» Ли Инхая, «Альбом для юношества нового века» Ду Минсиня и многие другие

отражают характерные особенности китайской традиционной музыки и формируют у исполнителя точное ощущение своеобразия её стиля.

Помимо того, программность становится тем важнейшим фактором, который способствует непринужденному развитию у детей фантазийного компонента, помогает быстрее освоить различные практические задачи, преодолеть скованность действий и движений ребенка, развивает умение мыслить в рамках заданной концепции. В большей степени следует обращать внимание на каждого учащегося, с учетом его возрастных психолого-педагогических характеристик [13, с. 342].

Одной из самых сложных задач для студентов колледжей Китая является игра разными видами legato. Для успешного преодоления этих трудностей следует включать в репертуар пианиста как можно больше полифонических сочинений, произведений Чайковского, Рахманинова, Шопена. Каждый голос в полифонии мелодичен и требует одинакового нажатия пальцев на клавиатуру, что способствует равномерности воспроизведения, выработке пальцевого legato, нередко без педали. В такой работе игра на фортепиано, основанная на кантилене, заключается в стремлении свести к минимуму движения при смене пальцев или положения кистей для достижения «плавной» мелодической линии [9, с. 12]. Г. Коган обращал внимание на необходимость уподобляться певцу и стремится достигнуть впечатления «пения на фортепиано» [6, с. 222], Г. Нейгауз говорил о «срастании пальцев с клавиатурой» [8, с. 80]. Этот подход отличает русскую фортепианную школу, этот подход внедряли русские педагоги, основавшие в свое время фортепианную школу в Китае: Татьяна Кравченко (ее ученики – Лю Шикунь, Инь Чензун, лауреаты конкурса им. Чайковского), Дмитрий Серов, Арам Татулян. Их традиции продолжал Динь Шандэ, вкладывая в свои произведения выразительную кантилену китайской народной песни.

Основными проблемами репертуара в вузовском обучении китайских исполнителей является правильный подбор инструктивного материала (этюдов и упражнений). Согласно программе, опубликованной на сайте Центральной консерватории Пекина, на 1-м курсе предлагаются этюды Черни (ор. 740 №№ 3, 28, 50), Клементи, Шопена (ор. 10 №№5, 9, 12), по одному этюду Скрябина (ор. 2 №2), Мошковского и Листа. Большой выбор романтических пьес. На третьем курсе появляются этюды-картины Рахманинова, пополняется список этюдов Шопена, Баха, Брамса. На 4-м курсе включаются этюды Дебюсси, Стравинского, прелюдии и фуги Шостаковича, расширяется список классических и романтических сонат и концертов. Особое внимание при этом следует уделять работе наизусть, поскольку на предыдущих этапах, как мы уже отмечали, наизусть этюды практически не задают.

Несмотря на довольно внушительный список произведений, необходимо расширять и обновлять репертуар различными современными зарубежными и русскими произведениями, которые имеют высокую художественную ценность, например, сочинениями Б. Бартока, А. Казеллы, С. Слонимского, О. Мессиана. Вообще, музыка XX века представлена в репертуаре пианистов весьма скромно.

Важной задачей вузовского обучения является работа над художественным образом и его воплощением, выработка собственной интерпретации произведения, формирование умения тонко и выразительно исполнять кантилену, передавать в игре красочные возможности фортепиано, наполнять содержанием интерпретацию, а также играть виртуозно, но гибко и открыто эмоционально [1, с. 158]. В этой связи совершенно необходимо проводить специальную работу (которая подробно описана в трудах Л.А. Баренбойма, Г.М. Когана, Г.Г. Нейгауза, С.Е. Фейнберга), чтобы стимулировать художественное мышление, музыкальные и слуховые представления, формировать культуру мышечных ощущений и объединять эти компоненты в звуко-моторный комплекс [10, с. 18].

Концерты появляются в репертуарном списке консерватории только на 3-м курсе. Излюбленным произведением в вузах Китая является жизнерадостный, революционно-оптимистичный Первый фортепианный концерт Инь Чензуна и Чу Ванхуа «Хуан Хэ» («Желтая река»), состоящий из 4 частей, каждая из которых имеет отдельное название. На 4-м курсе включаются в репертуар и концерты Чайковского, Брамса, Рахманинова, Бетховена. Кроме того, в вузах Китая ведется подготовка пианистов к исполнительству в ансамбле, вводится репертуар по чтению с листа, аккомпанементу. Однако, этой форме работы уделяется значительно меньше внимания. Зато в требованиях подчеркивается необходимость всячески способствовать участию студентов в различных конкурсах и концертных выступлениях.

В рекомендованные к изучению программы регулярно входят полифония, крупная форма и от трех до пяти фортепианных пьес. Например, по программе 1-го курса это 3 полифонии, 5 этюдов, 2 крупных произведения (минимум одна полная соната или концерт), 6 малых и средних произведений, а на 4-м курсе это 1 полифония, 2 этюда, 1 крупное произведение, 4 маленьких или средних произведения. Выпускной концерт должен продолжаться не менее 45 минут, а стиль музыки должен охватывать не более двух периодов и включать крупные произведения.

Помимо обязательного сольного репертуара студенты должны будут овладеть искусством аккомпанемента и игрой в ансамбле. Репертуар в каждом конкретном случае на каждом этапе обучения пианистов должен соответствовать либо немногим превышать по

степени сложности их психофизиологические возможности, а также подбираться с учетом индивидуальных качеств и способностей студентов. Наряду с классическими и общепризнанными выдающимися образцами западноевропейской фортепианной музыки, пианисты много изучают музыку китайских национальных авторов. Список произведений китайских композиторов довольно обширный, включая произведения Чень И, Чжоу Лонга, Тань Дуня, Чжао Сяошеня Лю Сюэаня, Сяо Юмэя, Чжао Юаньчжэня, Хэ Лютина, Хуан Цы, Чу Ванхуа, Ван Лишаня, Ван Цзянчжуна, Динь Шандэ, Ду Минсиня (всего 33 композитора и 60 произведений). Из самых популярных в основном изучаются «Цветочный барабан» Цюй Вэя, «Цветок орхидеи» Ван Лисаня, «Фортепианные вариации» Лю Чжуана, «Вариации на тему Игун» Ли Инхая, «Лань» Чэнь Ии другие.

Несмотря на значительный список произведений И.С. Баха и Шостаковича, количество полифонических произведений остается недостаточным и нуждается в продуманном расширении. Некоторые продвинутые педагоги дают своим студентам исполнять фуги М.И. Глинки, а вот циклы Хиндемита «Ludustonalis», 24 прелюдии и фуги Р. Щедрина, Г. Мушеля не представлены вовсе. Нет в репертуарных списках и произведений сыновей И.С. Баха, Генделя, Букстехуде, Д. Скарлатти и пр. Значительный удельный вес на фортепианных факультетах университетов и консерваторий Китая приходится на русскую музыку и следующий репертуар: концерты для фортепиано и пьесы П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, Н. Черепнина. Из западноевропейской музыки в вузах страны изучают произведения И.С. Баха, В.А. Моцарта, Й. Гайдна, реже Л. ван Бетховена. Есть в репертуаре пианистов пьесы композиторов-романтиков Ф. Шопена, Ф. Шумана, Ф. Листа. В репертуаре очевидна ориентация на классико-романтическую музыку и отсутствие огромного пласта музыки барокко и XX века.

Таким образом, в Китае создана собственная система музыкального образования. По сравнению с западными странами, методы обучения в Китае более строгие, хотя и достаточно эффективные. Процесс преподавания музыки в китайских колледжах и вузах сосредоточен на повторении и механическом запоминании, что отвечает таким чертам китайского характера, как трудолюбие, усидчивость, настойчивость. Многие считают такой подход к обучению непродуктивным, хотя он отчасти достигает цели, формируя чувство ответственности, укрепляет дисциплину и готовность преодолевать трудности [15, с. 21]. Вместе с тем, репертуарная политика на разных уровнях музыкального образования обнажает проблемы, которые являются продолжением вышеизложенных достоинств китайской системы. Постоянный технический тренинг уводит внимание

исполнителя от решения художественных задач к преодолению исключительно технических трудностей. Техника должна подчинятся образу, иначе исполнение приобретает характер спортивного состязания с инструментом. Недостаточное внимание к звуку, к характеру прикосновения, к тембровым возможностям фортепиано лишает исполнение необходимой глубины и значительности. Это в свою очередь обусловливает выбор однотипного репертуара, имеющего целью поразить публику невероятными техническими возможностями – техника ради техники. Такой путь не ведет к формированию яркой индивидуальной интерпретации.

Еще одна серьезная проблема – сближение академического и любительского исполнительства. Это происходит еще на ранней стадии обучения, особенно в частных школах в условиях группового обучения. Впоследствии наиболее одаренным ученикам оказывается трудно подняться на высокий профессиональный уровень, так как им недостает общей культуры и профессиональных знаний, а эти недостатки ограничивают их в репертуаре, не позволяя браться за серьезные по замыслу произведения, требующие глубины понимания и владения всем арсеналом средств современного инструмента.

Отсутствие в репертуаре вузов большого пласта произведений XX века закрывает возможности представить современную музыку слушателям, а незнание добаховского периода серьезно суживает представления о стилях и жанрах музыкального искусства вообще. Отсюда вытекает вывод о том, что современный репертуар китайских пианистов серьезно ограничен. Эти ограничения особенно существенны на начальном и среднем этапах обучения, когда формируются необходимые профессиональные качества: технические приемы, звуковые возможности, владение агогикой, распознавание и интерпретация художественных стилей. Следовательно, для решения названных проблем необходимо обращать самое пристальное внимание на репертуар каждого обучающегося, тщательно подбирать произведения самого широкого круга композиторов, которые позволят развивать именно те задатки, которые отличают именно этого ученика. Правильный выбор репертуара обеспечит его заинтересованность, усилит мотивацию, подвигнет к саморазвитию. Таким образом, легче и охотнее будут преодолеваться возникающие трудности, занятия будут приносить радость, сценические выступления обретут уверенность, а понимание музыки будет углубляться.

Список литературы

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для муз. вузов и училищ. 3-е изд., доп. М.: Музыка, 1978. 288 с.

2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительства. Л.: Музыка, Ленинградское отделение, 1974. 337 с.
3. Ван Ин. Претворение национальных традиций в фортепианной музыке китайских композиторов XX-XXI веков: автореф. дис.… канд. искусствоведения: 17.00.02. СПб., 2009. 24 с.
4. Ван Цзин. Фортепианная музыка П. Чайковского в педагогическом репертуаре как средство развития музыкального исполнительства студентов: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2018. 20 с.
5. Дин И. Система фортепианного образования в современном Китае: структура, стратегии развития, национальный репертуар: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. СПб, 2020. 217 с.
6. Коган Г.М. У врат мастерства. Работа пианиста. М.: Музыка, 1968. 342 с.
7. Лю Цин. Высшее музыкально-педагогическое образование в современном Китае: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2008. 22 с.
8. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М.: Музыка, 1967, 309 с.
9. Су Цзюнь. Тенденции современного общего музыкального образования детей в России и Китае (в аспекте сравнительной педагогики) // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. Курск, 2013. № 10. С. 8–15.
10. Сунь Юйян. Освоение русской музыкальной культуры иностранными студентами в музыкально-образовательном процессе педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 2018. 24 с.
11. Сюй Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX–XXI веков: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. Ростов-на-Дону, 2011. 24 с.
12. У На. Фортепианная музыка Дин Шан Дэ: сопряжение китайской национальной традиции с современными приёмами европейского письма: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. СПб., 2009. 23 с.
13. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. М.: Музыка, 1969. 608 с.
14. Хань Мо. Традиции российской фортепианной педагогики в контексте совершенствования профессиональной подготовки китайских учащихся-пианистов: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02.М.: МПГУ, 2019. 23 с.
15. Хоу Юэ. Китайское детское фортепианное образование на современном этапе. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/12(89)/yue_12_89_176_183.pdf?ysclid=lpecujw2a9698085136
16. Хуан Сяньюй. Система музыкального образования в Китае // Вестник СПбГУКИ. 2012. № 2. С. 5-12.
17. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1984. 176 с.
18. Чжао Цзябо. Роль фортепианных циклов современных российских композиторов для детей в развитии музыкального интереса обучающихся китайских музыкальных школ // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Том 8. Выпуск 4. С. 382–387.
19. Чжао Цзэхуа. «Новые веяния и старые традиции»: К вопросу о формировании педагогического музыкального репертуара в Китае (на примере фортепианного цикла Ван Лисана «Детская невинность») // Южно-Российский музыкальный альманах. 2023. №3. С. 58–67.
20. Ho W., Law W. The cultural politics of introducing popular music in to China's music education // Popular Music & Society. 2012. V. 35 (3). P. 399–425.

21. Ho W., Law W. Values, music and education in China // Music Education Research. 2004. V. 6 (2). P. 149–167.

Об авторе:

СЮЙ Минь – аспирант ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет» (119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), e-mail: fengke985@gmail.com

THE PROBLEM OF MUSICAL REPERTOIRE IN THE PROCESS OF TRAINING MODERN PIANISTS IN CHINA

Xu Min

Moscow Pedagogical State University, Moscow

The article is devoted to the problems of choosing and using a solo repertoire in the process of teaching modern pianists in China. The author considers the formation of a repertoire for piano in a historical context, focuses on the prerequisites, conditions and professional factors for the emergence of a particular repertoire. Attention is focused on the disclosure of the role of intercultural relations, the influence of foreign features on the formation of the piano concert repertoire in the Middle Kingdom.

***Keywords**: repertoire, piano performance, modern China, virtuosity, professional education, piano style, composing art, playing technique.*

Принято в редакцию: 13.11.2023 г.
Подписано в печать: 29.11.2023 г.

About authors

GOLUB Oksana Viktorovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow Institute of Psychoanalysis (121170, Moscow, Kutuzovsky Ave., 34, p. 14), ORCID: 0000-0003-4949-9685, e-mail: oksana-golub@mail.ru

TIMOFEEVA Tatiana Sergeevna – Candidate of Psychological Sciences, teacher, Moscow Institute of Psychoanalysis (121170, Moscow, Kutuzovsky Ave., 34, p. 14), ORCIDID: 0000-0003-2096-1450, e-mail: timofeeva-ts@mail.ru

SCRIABINA Svetlana Viktorovna – postgraduate student, Moscow Institute of Psychoanalysis (121170, Moscow, Kutuzovsky Ave., 34, p. 14), e-mail: svmironova@bk.ru

GORSKAYA Galina Borisovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the research laboratory of psychological problems of physical culture, sport and tourism, Kuban State University of Physical Culture, Sport and Tourism (350015, Krasnodar, Budennogo str. 161), e-mail: doc@kgufkst.ru

DEMENTIEVA Irina Mikhailovna – medical psychologist, Center for Public Health and Medical Prevention of the Ministry of Health of the Krasnodar Territory (350049, Krasnodar, Vorovsky str., 182); Leading psychologist Research Laboratory of psychological problems of Physical culture and sports, Kuban State University of Physical Culture, Sport and Tourism (350015, Krasnodar, Budennogo str., 161), e-mail: 80angel@mail.ru

ZAVIALOVA Irina Yurievna – associate professor of Department of Psychology of Management and Service Activity, South Ural State University (national research university) (454080, Chelyabinsk, V.I. Lenina Avenue, 76), e-mail: irinamai-5@mail.ru

SOLDATOVA Elena Leonidovna – professor, Head of the Department of Ergonomics and Engineering Psychology, Saint-Petersburg State University (199034, St. Petersburg, Universitetskaya emb., 7–9), e-mail: elena.l.soldatova@gmail.com

KOZINTSEVA Polina Aleksandrovna – Associate Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University (105005, Moscow, Radio str., 22), e-mail: polina-soul@mail.ru

PRIKHODKO Elena Viktorovna – teacher of the Department of Pedagogical Education, Russian New University (105005, Moscow, Radio str., 22), e-mail: lenlar@inbox.ru

GRIGORYEVA Irina Vladimirovna – Associate Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University (105005, Moscow, Radio str., 22), e-mail: iragrig_psy@mail.ru

SHIKUN Alexey Alekseevich – Candidate of Psychological Sciences, associate professor, teacher-consultant of IP «Shikun Olga Mikhailovna» (170100, Tver, Tverskoy Prospekt, 13, sq. 45), e-mail: a.a.shikun@mail.ru

ARTEMYEVA Olga Arkadyevna – Associate Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology, Irkutsk State University (664003 Irkutsk, st. Karl Marx, 1), e-mail: oaartemeva@yandex.ru

EGORENKO Tatiana Anatolievna – PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education (127051, Moscow, Sretenka str., 29), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2934-5657, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

MEYER Yulia Aleksandrovna – psychologist of the department of psychological support of the department of educational and social work with personnel, St. Petersburg University of the Federal Penitentiary Service (196602, St. Petersburg, Pushkin, Sapernaya str. 34), e-mail: juliameyer@mail.ru

ALEXANDROV Boris Vladimirovich – Candidate of Psychological Sciences, Deputy Head of the Faculty of Psychology and Probation, Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service, (390000, Ryazan, Sennaya St., 1), e-mail: abv2712@rambler.ru

GAIDAMASHKO Igor Vyacheslavovich – Doctor of Psychology, Professor, Acting Rector of the Sochi State University (354000, Sochi, ul. Plastunskaya, 94), https://orcid.org/0000-0001-5146-0064, e-mail: gajdamashko@mirea.ru

BABICHEV Igor Vitalievich – PhD, Researcher at the Sochi State University (354000, Sochi, ul. Plastunskaya, 94), https://orcid.org/0000-0002-6299-2565, e-mail: 4377760@mail.ru

VECHERINA Anna Nikolaevna – assistant of the Department of Humanities and Social Sciences, MIREA – Russian Technological University (119454, Moscow, Vernadsky Ave., 78), https://orcid.org/0000-0002-2826-4548, e-mail: 7598013@mail.ru

POPKOVA Tatyana Alekseevna – candidate of psychological sciences, head of the Laboratory of Social Psychological Research, Moscow Humanitarian and Economic University (Moscow, Leninsky Prospekt, 8, p. 16), e-mail: petta1@yandex.ru

SULIMINA Oksana Vladimirovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological and Humanitarian Sciences, Moscow Humanitarian and Economic University (Moscow, Leninsky Prospekt, 8, p. 16), e-mail: sulimina_oxana@mail.ru

TRAVINA Svetlana Anatolyevna – candidate of psychological sciences, associate professor, head of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University (170000, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: travina.SA@tversu.ru

TIKHOMIROVA Marina Anatolevna – PhD in Psychology, associate professor of Educational Psychology and Pedagogy Department, Saint-Petersburg State University (199034, St Petersburg, Universitetskaya emb., 7-9), e-mail: tikhomarina@gmail.com

BORDOVSKAIA Nina Valentinovna – member of the Russian Academy of Sciences, doctor of pedagogical sciences, professor, head of Educational Psychology and Pedagogy Department, Saint Petersburg State University (199034, St Petersburg, Universitetskaya emb., 7-9), e-mail: bordovskaia.nina@yandex.ru

KOSHKINA Elena Anatolevna – doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of Pedagogy and Psychology Department of Humanities, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov (163002, Arkhangelsk, Severnoy Dviny emb., 17), e-mail: coschkina.el@yandex.ru

ISKHAKOVA Maria Pavlovna – postgraduate student Educational Psychology and Pedagogy Department, Saint Petersburg State University (199034, St Petersburg, Universitetskaya emb., 7-9), e-mail: iskhakova.mp1998@gmail.com

GOLUBEVA Tamara Alekseevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: Golubeva.TA@tversu.ru

SHCHERBAKOVA Svetlana Yuryevna – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Mathematical and Natural Science Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: shchsv@yandex.ru

MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of the Russian Language with Methods of Primary Education at the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

EFIMOVA Anastasia Andreevna – teacher at the Art School named after V.A. Serov (170100, Tver, Zhelyabova, 23), master's student of the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail vrn111@mail.ru

IVANOVA Alexandra – teacher at the Art School named after V.A. Serov (170100, Tver, Zhelyabova, 33), master's student of the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: aleksandraivanova64941@gmail.com

POZDNYAKOVA Oksana Konstantinovna – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Professor of the Pedagogy and Psychology Department, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: oksana_1970@mail.ru

SEMENOVA Olga Mikhailovna – Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Pedagogy and Psychology Department; Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M. Gorkiy str., 65/67), e-mail: o.semenova@pgsga.ru

MEISUROVA Sofiia Usbanovna – university undergraduate, Faculty of Foreign Languages and International Communication, English Department, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); email: meysurova.s2004@mail.ru

KRESTINSKY Igor Stanislavovich – Doctor of Philosophy in Linguistics, Associate Professor, Head of the Department of Theory and History of Foreign Language Studies and German Philology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

KRATOVICH Paul Valerievich – Vice-Rector of Progressive Digital Development and Information Technologies, Doctor of Technical Sciences, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); email: pavelkratovich@gmail.com

KORYAGINA Irina Ivanovna – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Ivanovo State Medical Academy (153012, Ivanovo, Sheremetevsky pr-kt, 8), e-mail: koryaginairina@mail.ru

KUKLINA Larisa Vladislavovna – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Senior Lecturer, Vologda Institute of Law and Economicsof the Federal Penitentiary Service (160002, Vologda, Shchetinina st., 2), e-mail: kuklv@mail.ru

SARTAKOVA Elena Vladimirovna – director of State Vocational Institution «Novosibirsk Chemical Engineering College named after D.I. Mendeleev» (Novosibirsk, Sacco and Vanzetti str., 35), e-mail: sartakova.elena@gmail.com

RUDNEVA Tatyana Ivanovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Samara National Research University (443086, Samara, Moskovskoye shosse, 34), e-mail: rudneva.07@mail.ru

VILDAN Polina Konstantinovna – postgraduate student, St. Petersburg State University (199034, St. Petersburg, Universitetskaya nab., 7–9), e-mail: vildanpolina@gmail.com

SELEZNEVA Ksenia Aleksandrovna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: ka.selezneva@mail.ru

XU Min – postgraduate student, Moscow Pedagogical State University (119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya, 1, bld. 1), e-mail: fengke985@gmail.com

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются «слепому» рецензированию, а также экспертной оценке комиссии из состава редакционной коллегии. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученая степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах – 11 пт.
10. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника запятая, пробел и номер цитируемой страницы по схеме: [1, с. 25]; несколько номеров в одной ссылке разделяются запятой.
11. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики, диаграммы*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук от 8 до 10 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии
170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24
Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).
e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;
ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;
технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.
Серия: Педагогика и психология *4(65), 2023*

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 15.12.2023. Выход в свет 18.12.2023.
Формат 70 х 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 21,17.
Тираж 500 экз. Заказ № 288.
Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.
Отпечатано в издательстве Тверского государственного университета.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. (4822) 35-60-63.
Цена свободная